

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO POPULAR E ESTADO: ABORDAGENS EM TESES DE DOUTORADO  
NOS ANOS 2000**

BETÂNIA DOS SANTOS CORDEIRO

Porto Alegre

2015

Betânia dos Santos Cordeiro

**EDUCAÇÃO POPULAR E ESTADO: ABORDAGENS EM TESES DE DOUTORADO  
NOS ANOS 2000**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre, 2015

## AGRADECIMENTOS

A Geraldo e Valeska que são pai e mãe, mas são também amigos e parceiros de projetos que compõem a vida. Obrigada pelo apoio e confiança, sempre.

A Maira Daniel e Patrícia Unanue, irmãs de vida que encontrei em Porto Alegre. Maira que tornou a chegada e a permanência na nova cidade não só possível como alegre, apaixonante e colorida. Patrícia, experta em acolhimento e amor, torna qualquer caminhada mais fácil e perfumada.

A Augusto Bott pelo café para acordar, pela água para hidratar, pela presença para aquecer. Seu carinho e cuidado foram preciosos. Escrever este trabalho ficou mais fácil com você por perto, obrigada!

A Allan Menegazzi, Tatiana Santana e Daniela Martins que foram pés, mãos e olhos nos primeiros passos desse projeto/vida de realização do curso. Vocês são sombra aconchegante no caminhar da vida. Gratidão e carinho.

A Maria Clara Bueno Fischer que me ensinou a misturar rigor e flexibilidade, a valorizar o detalhe e a tentativa, a apreciar o caminho e não só a chegada. Com ouvidos, olhos e braços abertos, você possibilitou a realização desta pesquisa. Ela não teria saído sem você. Obrigada.

À professora Edna Castro de Oliveira que ensinou, a mim e a outros, que a academia é também lugar de luta. Você foi um grande isentivo.

A Eliete Tiburski e Mariana Fernandes, vocês são a prova de que o acaso enfeita a vida. Encontrá-las no caminho dissertativo foi um presente. Valeu a parceria diária.

Aos colegas do grupo de orientação Cluvio Terceiro, Anália Martins de Barros, Kátia Saraiva, Ivan Corrêa, Maristela Lozekann, Guilherme Brandt, Patrícia Unanue e Carla Melissa Barbosa pela parceria nos estudos e compartilhamentos de dúvidas e angústias. A Anália um agradecimento também pelo companheirismo que, para além dos muros da UFRGS, se compõe nos “marios”, “snoops” e “twis” da vida.

A Bianka Biazuz e Eliane Garim que, por estarem também no desafio do mestrado, foram acolhimento, conforto e parceria.

A minha querida família, a Tadeu e Poliana e aos tios, tias e primos e primas que, no meu caso, merecem um agradecimento permanente.

A Bethania Zanatta e Daniel Stringini pela generosidade e acolhimento na chegada.

Obrigada!

A Danilo Streck, Conceição Paludo e Marlene Ribeiro que, para além de “bancas” de qualificação e defesa, se transformaram em professores, sorrisos, palavras gentis, e-mails afetuosa. As contribuições de vocês foram preciosas e a gentileza inesquecível.

A UFRGS e a Capes pela oportunidade.

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de contribuir para um estado da arte sobre a produção acadêmica brasileira que relaciona a Educação Popular e o Estado, a nível de teses de doutorado. São objetos empíricos do estudo, teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação, de universidades brasileiras, aprovadas a partir dos anos de 2000. Ainda que não se trate da realização de um efetivo estado da arte, este estudo, de cunho bibliográfico, se baseia nas elaborações teórico-metodológicas deste campo de conhecimento. Por meio dele se identificou ênfases e abordagens predominantes em parte do pensamento acadêmico acerca do tema, assim como lacunas e possíveis questões que ainda demandem respostas. Também se apresenta uma meta-discussão sobre a realização desta contribuição. As problematizações que deram sustentação a esta dissertação dizem respeito, especialmente, às categorias Estado, Educação Popular, sociedade civil, movimentos sociais, participação popular e democracia. As teses foram analisadas por meio de nove categorias operacionais: “Concepção de Estado”, “Concepção de Educação Popular”, “Relação entre Educação Popular e Estado”, “Abordagem Teórico-metodológica Usada”, “Sujeitos Investigados”, “Desenho Metodológico”, “Principais Autores”, “Participação dos Sujeitos” e “Principais Conclusões”. Ao final da pesquisa, foram observadas, entre outras coisas, a existência de disputa de sentidos e objetivos, no que concerne a Educação Popular; a predominância da constatação de compartilhamento de responsabilidades na execução ou na formulação de políticas e programas governamentais, no que concerne a relação entre a Educação Popular e o Estado; a concentração das análises nos impactos e implicações que tais compartilhamentos trazem para as organizações sociais e os movimentos sociais e populares.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação Popular, Estado, Estado da Arte, participação popular, democracia

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo contribuir a un estado del arte acerca de la producción académica brasileña sobre la educación popular y el Estado, en nivel de tesis doctorales. Son objetos empíricos del estudio, tesis defendidas en programas de postgrado en Educación, en universidades brasileñas, aprobadas desde el año 2000. A pesar de que esta no es la realización de un verdadero estado del arte, este estudio se basa en las elaboraciones teóricas y metodológicas de este campo del conocimiento. Se identificó énfasis y enfoques predominantes del pensamiento académico acerca del tema, así como las lagunas y las posibles cuestiones que exigen respuestas, todavía. También presenta se un meta-análisis de la realización de esta contribución. El análisis de las tesis se hizo por nueve categorías operacionales: "Definición de Estado", "Definición de Educación Popular", "Relación entre Educación Popular y Estado", "Enfoque teórico y metodológico utilizado", "Objetos investigados", "Diseño metodológico", "Autores", "Participación de los sujetos" y "Principales conclusiones". Al final del estudio, se observó, entre otras cosas, la disputa de sentidos y de objetivos, en cuanto a la educación popular; que Estado y actores de la educación popular comparten responsabilidades en la ejecución o en la formulación de políticas y programas de gobierno; la concentración de los análisis sobre el impacto y las implicaciones de este tipo de acciones en las organizaciones sociales y movimientos sociales y populares.

## PALABRAS CLAVE

Educación Popular, Estado, Estado del Arte, Participación Popular, Democracia

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ASD: Associação Santo Dias

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAAL: Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CNBB: Confederação dos Bispos do Brasil

COMUT: Programa de Comutação Bibliográfica

CUT: Central Única dos Trabalhadores

EP: Educação Popular

FASE: Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

FMI: Fundo Monetário Internacional

GT: Grupo de Trabalho

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA-SP: Movimento de Alfabetização de São Paulo

MREP: Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONGs: Organizações Não Governamentais

PAA: Programa de Aquisição de Alimentos

PCdoB: Partido Comunista do Brasil

PNA: Plano Nacional de Alfabetização

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDU: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNPS: Política Nacional de Participação Social

PPP: Projetos Político-pedagógico

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSOL: Partido Socialismo e Liberdade

PT: Partido dos Trabalhadores

RECID: Rede de Educação Cidadã

SEDUP: Serviço de Educação Popular

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UNE: União Nacional dos Estudantes

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIPOP: Universidade Popular

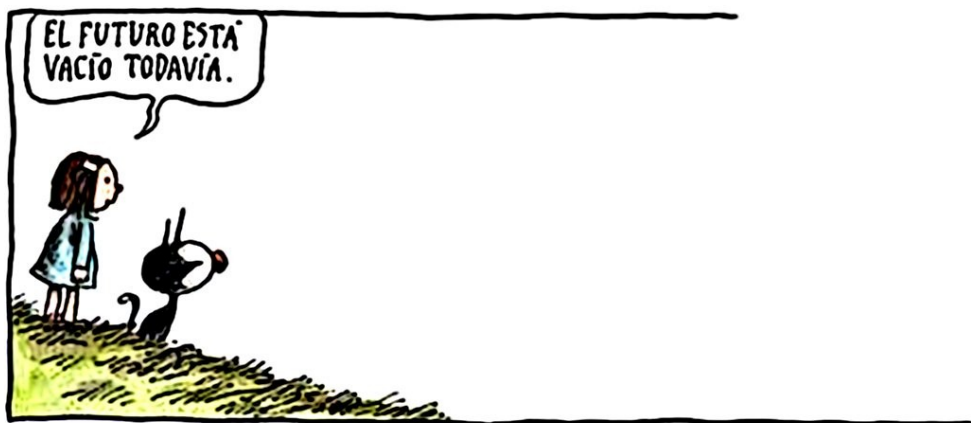
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP: Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. DELIMITANDO A PESQUISA.....	16
2.1 Objetivos Específicos.....	18
3. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	20
3.1 Sobre o Estado da Arte.....	20
3.2 Uma contribuição ao estado da arte.....	21
3.3 A Estruturação da pesquisa.....	23
3.4 A Análise de Conteúdo.....	30
3.5 Abordagem teórico-metodológica.....	32
3.6 Educação Popular: surgimento e definições.....	33
3.7 De que momento histórico estamos falando?.....	35
3.8 Estado, um ente em disputa.....	43
3.9 Pressupostos teóricos e diretrizes de análise.....	51
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES.....	56
4.1 Nível Metodológico.....	57
4.1.1 Sujeitos Investigados.....	58
4.1.2 Desenho Metodológico.....	60
4.1.3 Principais Autores Trabalhados.....	68
4.1.4 Participação dos sujeitos.....	70
4.2 Nível Conceitual.....	75
4.2.1 Concepção de Estado.....	75
4.1.2 Concepção de Educação Popular.....	82
4.2.3 Relação entre Educação Popular e Estado.....	92
4.2.4 Abordagens Teórico-metodológicas.....	100
4.3 Principais Conclusões das Teses.....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA TENTATIVA DE SÍNTESE.....	115
6. TESES ANALISADAS.....	121
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
8. ANEXO I.....	128



## 1. INTRODUÇÃO

Eduardo Galeano (2010), escritor uruguaio que costuma surpreender leitores por falar da realidade por meio da ficção, um dia propôs um mundo ao avesso<sup>1</sup>. Trata-se do mundo que Alice deixa para trás ao seguir o coelho até o País das Maravilhas, ou seja, este mundo. E Galeano é preciso ao descrevê-lo:

O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola (GALEANO, 2010, p. 08).

Ao mesmo tempo em que anuncia o mundo ao avesso, o autor também proclama a esperança lembrando que tudo tem dois lados ou mais, que as alternativas sempre existem, nem que precisem ser criadas. Este trabalho vem falar de alternativas. Vem falar de uma Educação Popular que caminha na via da criação. Na via da resistência e da criatividade (NASCIMENTO, 2013). Na via do avesso deste mundo ao avesso.

A este trabalho, interessa menos a hegemonia regida pelo capital, assim como sua escola, sua democracia, sua lógica de consumo, de convívio e de produção. A aposta desta pesquisa é na busca por iniciativas e pensamentos que deem vida a uma “contraescola”, mas também, a um “contrabando” de utopias, a uma “contravenção” de certezas, a uma “contra-hegemonia”.

Falar em “contra-hegemonia” significa falar em outro mundo, diferente do que estamos vivendo. Implica, necessariamente, falar em mudanças. Há mais de três séculos a sociedade vem se organizando por meio do modo de produção capitalista, que se altera com o tempo, mas, como já sinalizava Mészáros (2004), não rompe as cadeias do capital. Na atual fase de acumulação do capital, convivemos com altos índices de desemprego, com a flexibilização do trabalho, com a globalização da economia, com o fortalecimento do capital financeiro, com o aumento da concentração da renda, com a rápida degradação do planeta, com o crescimento exponencial do consumo, com a mercantilização da cultura, da arte, do lazer e das subjetividades.

O neoliberalismo – nome próprio desta fase do capital – comemora como vitória do sistema o aumento da produtividade, o avanço tecnológico, a popularização de bens culturais.

1 Trata-se do livro “De Pernas Pro Ar: A escola do mundo ao contrário”.

Entretanto, essas “conquistas” adquirem aspecto positivo somente quando analisadas isoladamente. Observadas no conjunto da organização social do planeta, elas são peças de uma engrenagem marcada por intensa desigualdade, violência e opressão dos seres humanos. O aumento da produtividade, por exemplo, beneficia a poucos e não a maioria. Analisado numa perspectiva humana e não mercadológica, ele vai de encontro aos interesses globais (PLASTINO, 2005). De fato, numa perspectiva humanista, não há mesmo que se falar em vitórias.

Não é do interesse da Humanidade um sistema que aumenta as desigualdades entre indivíduos, países e regiões, que incentiva mais a produção de bens supérfluos do que de primeira necessidade, que acelera a concentração de riqueza e a oligopolização da economia, que exacerba a violência multifacética, degrada a ética social e faz dos seres humanos inimigos na luta impiedosa pela sobrevivência em sociedades nas quais a solidariedade fica reduzida a iniciativas caridosas. O aumento do desemprego, da marginalidade, da desassistência, da violência, do desespero, da solidão, do consumo maciço de drogas – legais e ilegais – e do alcoolismo não é o resultado provisório de um processo de ajuste e muito menos um fenômeno isolado, desvinculado das políticas praticadas pelo neoliberalismo hegemônico (PLASTINO, 2005, p. 123).

Esse complexo cenário é, como dito, a continuidade da hegemonia do capital que tem, segundo Mészáros (2004), como núcleo central do seu metabolismo social o tripé: capital, trabalho assalariado e Estado. Modificar essa hegemonia, com vista a construção de outra sociedade, é tarefa que implica mudanças nessas três dimensões.

A relevância deste pensamento está na constatação de que não basta somente suplantar o capitalismo enquanto sistema econômico – como aconteceu com as sociedades pós-capitalistas do Leste Europeu – é necessária uma transformação na forma de se conceber o trabalho, a propriedade e a mercantilização da vida. Esta transformação radical exige mudanças econômicas, sociopolíticas e culturais. É preciso “questionar, criticar e transformar o núcleo primário dos valores e significados que habita no mais profundo dos costumes, dos hábitos e modos de viver e pensar na sociedade capitalista” (NASCIMENTO, 2011, p. 74). É preciso reinventar os modos de viver e conviver. E neste ponto, começa-se a entrar no escopo deste trabalho, que visa dialogar acerca da relação entre a Educação Popular e o Estado.

No grande universo de possibilidades de reinvenção dos modos de viver, a Educação Popular se apresenta como uma concepção político-teórico-metodológica de educação para a construção de “outros mundos possíveis”. Paulo Freire (2006), reconhecido por seus estudos e militância na área, tendo o olhar apontado para uma outra sociedade, apostava na educação como forma de vencer a imobilidade do pensamento hegemônico neoliberal.

Ao destacar em seus estudos e práticas a dimensão política da educação, Freire nutria a Educação Popular de elementos políticos e pedagógicos com potencial de transformar a realidade e de recriar novas formas de poder. Para além de um método de alfabetização e ensino, a Educação Popular passava a ser um emaranhado de conceitos e práticas capaz de propor outra forma de interlocução entre a formação de pessoas e a atuação política na sociedade. Estamos, de fato, falando de uma pedagogia liberta do cárcere do ensino e devolvida à aprendizagem e à ação (MEJÍA, 1994).

Negando uma “educação bancária”<sup>2</sup> e reconhecendo o saber das experiências, Freire (2005) defende o conhecimento criado a partir do diálogo e fortalece a perspectiva democrática do ato educativo. Ao invés de amputar a capacidade dos seres humanos de imaginar e criar alternativas de modos de vida, a Educação Popular pode dotá-los de ferramentas intelectuais e éticas para se desenvolverem politicamente, para terem mais autonomia, para se protegerem da chamada “aderência” (FREIRE, 2005), para tomarem suas decisões de maneira mais consciente e menos imposta.

Tendo a Educação Popular, nas suas dimensões políticas e pedagógicas, como ferramenta de ação, organizações e movimentos sociais e populares<sup>3</sup> têm disputado a hegemonia, no âmbito da sociedade civil, com vistas a construir outra sociedade diferente da organizada pelo modo de produção capitalista. As frentes de luta, neste caso, são inúmeras e compostas por muitos aspectos. Nos marcos desta dissertação, a tentativa é refletir sobre um desses aspectos que é a relação da Educação Popular e seus atores com o Estado. A relevância desta reflexão se encontra no fato de que tal relação é imprescindível para os atores sociais que têm como horizonte de luta a transformação da sociedade. E mais, ela parece ser pertinente ao atual momento histórico da Educação Popular, uma vez que, entre outras questões, a Educação Popular “se debate entre incidir nas políticas públicas e muitas vezes,

2 Freire cunha o termo “educação bancária” para se referir a uma educação “antidialógica”, na qual o professor, “dono do conhecimento”, “deposita” conhecimentos e informações no aluno, que, desprovido de conhecimento, os “recebe” passivamente (FREIRE, 2005).

3 Nesta dissertação, utilizamos os termos “movimentos sociais” e “movimentos sociais populares”, conforme encontrados nas concepções de Brandão (2002) e Montaño e Duriguetto (2011). Dessa forma, “movimento social” se refere aos movimentos “tradicionais” (BRANDÃO, 2002) ou “clássicos” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011) que têm foco no operariado (sindicatos e organizações classistas). Os “movimentos sociais populares”, não têm centralidade na classe operária. Fala-se de “um 'popular' (...) aberto às suas diferenças em todos os sentidos e crescentemente diferenciado quanto ao modo de abarcar sujeitos, grupos humanos e frentes de lutas “populares”: trabalhadores urbanos, subempregados, desempregados, sem-teto, minorias étnicas, mulheres (do povo), trabalhadores rurais em suas diferentes categorias (...). A difícil categoria “excluídos” os congregava. (...) Estabeleciam como ideário de horizonte e como proposta de ação política algum tipo de 'projeto popular” (BRANDÃO, 2002, p. 256). Utilizamos ainda o termo “organizações” para nos referir a atores sociais que não se encaixam nas duas outras descrições, como as ONGs, por exemplo.

paradoxalmente, assumir a crítica da ineficiência e ineficácia dessas políticas e da atuação dos governos” (STRECK, 2013, p. 365).

Desta forma, são temas centrais desta pesquisa a Educação Popular, o Estado e a relação que se estabelece entre eles. No caso brasileiro, a relação da Educação Popular com o Estado vem sofrendo mudanças ao longo das décadas. Ela já esteve mais centrada numa relação de oposição, que teve sua maior expressão durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Também já se caracterizou por uma postura, dos movimentos sociais e populares, de cobrança de demandas que entendiam ser de responsabilidade do Estado e de luta por espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade (DAGNINO, 2004). Por fim, esta relação também já esteve mais próxima da parceria e da institucionalização. De fato, o processo de redemocratização brasileira até os dias de hoje tem sido marcado por “um intenso processo de institucionalização das organizações sociais” (SILVA; SCHMITT, 2014, p. 93).

No transcorrer da história, essas relações são constantes, mas não uniformes. Elas se alteram, como também se alteram a própria Educação Popular e a correlação de forças que disputam o Estado. Esses são os principais temas que perpassam este estudo.

Para analisarmos esses temas, realizamos um diálogo com teses de doutorado, defendidas a partir dos anos 2000, em programas de pós-graduação em educação, de universidades brasileiras, e que tiveram a Educação Popular e o Estado como foco de suas análises. Entramos no universo das teses com o objetivo de examinar como pesquisadores analisaram a Educação Popular, o Estado e a relação entre eles, em suas pesquisas. A partir deste exame, propõem-se algumas questões e levantam-se algumas hipóteses acerca do campo de conhecimento da Educação Popular.

A pesquisa que se segue está, então, estruturada da seguinte maneira: um capítulo onde se apresentam os objetivos geral e específicos da dissertação. Um seguinte, onde é exposto o processo de realização da pesquisa. Este capítulo contém a apresentação dos procedimentos, técnicas e metodologia para definição do objeto empírico analisado; os pressupostos teórico-metodológicos que conformam este estudo; uma contextualização do momento histórico/social de produção das teses e desta pesquisa; além de diretrizes de análise que atravessaram o diálogo com as teses.

O capítulo seguinte está dedicado à análise das teses. Nele há uma apresentação detalhada do *corpus* da pesquisa e a categorização e análise das informações levantadas. Por

fim, o último capítulo é composto por duas partes: uma com uma síntese dos resultados encontrados, questões propostas e hipóteses levantadas ao longo do trabalho; e outra, com uma síntese de como foi a produção e a execução deste estudo, no que tange a realização de uma pesquisa bibliográfica, encampada pelas referências de pesquisas de estado da arte.

## 2. DELIMITANDO A PESQUISA

Partindo de dois temas distintos: a Educação Popular e o Estado, esta pesquisa se propõe a contribuir com reflexões que apontem para a construção de novas possibilidades de organização social. Conforme dito já de saída, neste trabalho, parte-se da constatação da necessidade de se mudar o rumo da história que viemos construindo nos últimos séculos e de criar novos futuros possíveis. Admite-se, para isso, a educação como possibilidade e, especificamente, a Educação Popular como paradigma. E destaca-se, neste contexto, a necessária disputa do Estado.

A proposta aqui é analisar como Educação Popular e Estado, e a relação estabelecida entre eles, têm sido abordados no âmbito da produção acadêmica. Para isso, iremos nos debruçar sobre teses de doutorado aprovadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação, em universidades brasileiras, a partir do ano 2000, que deem centralidade em suas análises, aos dois elementos. Não se trata aqui de se produzir um levantamento exaustivo das teses, nem de propor a realização de um estado da arte da produção acadêmica brasileira sobre esta relação. Antes, o objetivo desta dissertação é mais modesto.

De fato, nos inspiramos na bibliografia referente às produções denominadas estado da arte, estudamos algumas experiências realizadas neste campo e nos apoiamos teórica e metodologicamente em algumas delas. Mas, no âmbito desta dissertação, inclusive pelas condições materiais que dispusemos, a proposta é contribuir para a realização de um estado da arte da relação entre a Educação Popular e o Estado na produção acadêmica brasileira.

Sintetizando, podemos dizer que o objetivo geral desta pesquisa é: *contribuir para um estado da arte do pensamento acadêmico brasileiro que relaciona Educação Popular e Estado, expresso em teses de doutorado, aprovadas a partir de 2000, em programas de pós-graduação stricto sensu na área da Educação.*

Ao entrar no universo da tese produzida, queremos compreender como o pesquisador – que pode ser um professor, um educador popular, um militante, um ativista, um gestor público, etc – se coloca em relação a este debate. Como ele, que eventualmente tem uma trajetória pessoal de formação no campo de conhecimento que circunscreve a Educação Popular, realiza a análise do objeto empírico estudado, no que tange ao foco desta dissertação? Melhor dizendo, como a construção dos entendimentos e percepção da relação entre Estado e Educação Popular vem orientando as análises? Como apreende e reflete sobre



os dois elementos de que estamos tratando, que conceitos associa a eles e a que conclusões chega?

Considerando o processo de produção da tese, temos em uma de suas pontas o campo de conhecimento da Educação Popular – que vem sendo, sistematicamente, construído, elaborado e reelaborado – que é de onde o pesquisador parte. Na outra ponta, temos a tese concluída. Este estudo se debruçou, mais detidamente, sobre o percurso.

Nesta pesquisa, as teses cumprem dois papéis principais: o de nos apresentar parte do que tem sido produzido no campo da Educação Popular e, portanto, possibilitar um diálogo com os trabalhos; e o de abrir portas para que hipóteses e questões relacionadas a este campo possam ser levantadas com o intuito de aprofundar o debate. De fato, esta é uma pesquisa composta, primordialmente, de perguntas. Há muitas delas aqui. E muito menos respostas. O intuito é mesmo perguntar. Paulo Freire (1985), num diálogo com Antonio Faundez, falava que “uma das características fundamentais do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 16). Então, a proposta aqui é parar; escapar um pouco do “cotidiano” e olhar atenta e respeitosamente parte do que tem sido produzido academicamente e, a partir de uma leitura possível, refletir, “espantar-se” – como diria Freire (1985) – e levantar hipóteses, questionamentos.

As análises e, conseqüentemente, as perguntas giram em torno da forma e do conteúdo das teses no que pese as abordagens sobre a Educação Popular, o Estado e a relação entre eles. Entretanto, no âmbito desta dissertação, é importante ressaltar que entende-se a relação entre Educação Popular e o Estado sendo, tanto aquela que se estabelece entre o Estado e a Educação Popular, propriamente dita, enquanto prática pedagógica libertadora, como aquela estabelecida entre o Estado e as organizações sociais ou os movimentos sociais e populares, que orientam suas atividades por meio da Educação Popular.

Tal possibilidade de análise nos é dada a partir da compreensão de que a relação que envolve a Educação Popular e os movimentos sociais não é só de origem como é também estruturante.

Seja em conjuntura de resistência, seja em conjunturas de democratização, a educação popular, no Brasil, tem sido um elemento estruturante de movimentos sociais, e, também, de políticas públicas. E, esse elemento estruturante, em quaisquer conjunturas, articula ‘resistência e criatividade’ (NASCIMENTO, 2013b, s/p).

Entendemos a Educação Popular e os movimentos como sendo “forças distintas e complementares”, que “desempenharam e podem continuar desempenhando um importante

papel na promoção de desequilíbrios e na busca de transformações” (STRECK, 2010, p. 301). Portanto, nossa análise irá diferenciar as relações com o Estado estabelecidas pelos atores sociais, das estabelecidas pela prática educativa, mas esta separação resulta mais formal do que real. Será feita para facilitar a explicitação da análise. No movimento do real, onde a Educação Popular é criada e recriada na prática de seus atores, ambos estão juntos. E por estarem unidos, os dilemas de um interessam ao outro e vice-versa, as transformações de um afetam o outro e vice-versa. Nas palavras de Streck (2010, p. 301), “na medida em que os movimentos sociais se reconfiguram no cenário regional, nacional e internacional, também a educação popular precisa perguntar-se pelo lugar de onde faz a sua leitura de mundo e a sua intervenção”.

Assim, partimos para a análise da abordagem da Educação Popular, do Estado e da relação entre eles nas teses, mas não prescindiremos de dialogar com as mediações que compõem estes objetos, numa totalidade histórica.

Este é o ponto de partida desta reflexão. Seguindo o percurso de estudo, ele se desdobra em alguns outros subpontos, que passamos a expor, em seguida, como objetivos específicos da pesquisa.

## **2.1 Objetivos Específicos**

A realização de estados da arte – como será apresentado mais detidamente no capítulo que trata da abordagem teórico-metodológica da pesquisa – não se limita a um levantamento bibliográfico ou a um mapeamento. Ela se vale dessas duas ferramentas para ir adiante. Isso significa que, para além de apresentarmos uma parte do que tem sido produzido acerca da relação entre a Educação Popular e o Estado, nas universidades brasileiras, também nos propomos a dialogar com essa produção, compreendê-la no seu momento histórico e, a partir da reflexão gerada, contribuir com o debate sobre a transformação deste mundo.

Desta forma, podemos considerar que também são objetivos desta pesquisa:

1) Identificar lacunas a serem exploradas e questões a serem respondidas pelo campo de conhecimento da Educação Popular. Revisitar o que foi produzido acerca de um tema, com o intuito de ver não apenas o que foi dito, mas sim o que não foi dito<sup>4</sup>, o que está, até o momento, silenciado, pode ser uma contribuição ao campo.

4 A ideia de “ver” o não dito está no texto de Streck (2013) e se refere a um levantamento feito pelo autor de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Anped.

2) Sistematizar parte do conhecimento acumulado sobre a relação entre Educação Popular e Estado. Com a sistematização do que tem sido produzido é possível observar em que direção e com que elementos está seguindo a produção do conhecimento de um campo do saber. Este tipo de mapeamento pode levar também à identificação de ênfases e abordagens mais predominantes no discurso acadêmico, assim como, dos enfoques mais ausentes.

3) Aprender a realizar uma pesquisa do tipo estado da arte. Ainda que esta dissertação não realize um estado da arte, propriamente dito, ela se aproxima metodologicamente deste tipo de pesquisa. Adequar esta dissertação, tendo em vista as condições materiais objetivas de sua realização, a uma proposta de pesquisa do tipo estado da arte, trata-se de uma experimentação metodológica desafiadora, por isso, também a consideramos um objetivo neste processo de formação vivido no curso de mestrado.

### 3. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

*“Nunca nada está morto. O que não parece vivo,  
aduba. O que parece estático, espera”.*  
Adelia Prado

#### 3.1 Sobre o estado da arte

Graciela Messina comparou o estado da arte a *“un mapa que nos permite continuar caminando”*<sup>5</sup> (MESSINA, 1999, s/p). A metáfora pode indicar uma das atribuições deste tipo de estudo: que é contribuir com a identificação de uma direção na qual a construção da investigação de um campo de conhecimento pode seguir. Um quebra-cabeças também ajuda, metaforicamente, a compreender os estados da arte. Ao unirem-se as peças, é possível ver a imagem inteira. Assim também acontece com este tipo de estudo que, quando pronto, pode facilitar a ordenação da produção científica e a compreensão acerca da formação de um campo de conhecimento suas ênfases e suas lacunas. Este tipo de pesquisa, ainda pode propiciar que se estabeleça um diálogo entre abordagens aparentemente “descontínuas ou contraditórias” (MESSINA, 1999, s/p).

Objetivamente, é possível definir as pesquisas denominadas de estado da arte da seguinte forma:

definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Embora recentes, os estados da arte “já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39) e para potencializar a socialização desta produção. Mas o que há de diferente entre um estado da arte e uma revisão bibliográfica ou mapeamentos? Como as revisões bibliográficas e os mapeamentos, os estados da arte se propõem a levantar a produção científica realizada em determinados espaços geográfico e temporal, mas, vão além. Também buscam identificar os elementos ainda silenciados, as questões não respondidas, as possíveis contribuições das pesquisas com a elaboração de políticas públicas e com a solução de problemas concretos. Os

5 “A um mapa que nos permite continuar caminhando” (livre tradução da autora).

levantamentos e mapeamentos são parte do processo de elaboração do estado da arte e não o seu fim (GOMES, 2013). Desta forma, são pesquisas de natureza qualitativa que lançam mão de elementos quantitativos como critério de análise.

Ao se debruçar sobre as produções científicas e buscar relacioná-las ao momento histórico presente, este tipo de estudo deixa aberto outras possibilidades de diálogo, seja com outras áreas do conhecimento, seja com outras abordagens teóricas. As múltiplas associações e os diversos recortes possíveis fazem com que os estados da arte sejam um processo em construção podendo ser revisitado, realimentado, redimensionado, por isso, eles não terminam em si mesmos.

Essa dimensão dinâmica dos estados da arte também se deve a outra característica destes estudos que destacamos: trata-se das inúmeras possibilidades de leituras de cada trabalho. É necessário, de partida, compreender que cada estado da arte faz uma leitura possível da história de certa produção acadêmica, proposta pelo pesquisador e que podem haver muitas outras leituras possíveis (FERREIRA, 2002) (TREIN; CIAVATTA, 2003).

Segundo Ferreira (2002) os trabalhos de estado da arte podem ser divididos em duas grandes etapas de execução. A primeira daria conta da identificação dos dados bibliográficos, dos elementos textuais. A segunda se relaciona ao momento em que o pesquisador busca responder o “quando”, “onde”, “quem”, “o que” e “o como” dos trabalhos. É nesta hora que ele se pergunta sobre “a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265).

O que temos ao final é um resultado único, fruto de um trabalho específico, que vai traçar *uma* história de uma área do conhecimento. E essa história da produção acadêmica é feita pelo pesquisador que lê os trabalhos. “Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las” (FERREIRA, 2002, p. 269). Seguimos, então, para a apresentação detalhada do que foi *uma leitura possível* dos trabalhos analisados.

### **3.2 Uma contribuição ao estado da arte**

Não é nossa intenção realizar, no âmbito desta dissertação, um estado da arte sobre a relação entre Educação Popular e Estado. De certo, esta seria uma missão demasiado

herculana para ser proposta. Entretanto, esta pesquisa se dispõe a contribuir com esta discussão analisando como o tema proposto – no que respeita forma e conteúdo – tem sido tratado em uma parte da produção acadêmica, em nível de doutorado.

O universo abarcado por esta pesquisa é mínimo em relação ao produzido nos programas de pós-graduação em Educação, no Brasil. Porém, neste caso, não é tanto a quantidade que conta. Duas outras coisas são relevantes para este trabalho. Uma, e principal delas, é refletir, a partir da produção material que se tem, como e o que tem sido produzido academicamente sobre a Educação Popular e sua relação com o Estado. A partir deste mergulho nas teses é que se vai buscar levantar hipóteses e questões, suscitadas pelo material, que interessem ao campo de conhecimento da Educação Popular. Trata-se de buscar como a singularidade de cada pesquisa se constrói na universalidade do campo de conhecimento da Educação Popular e, ao mesmo tempo, como esta universalidade se concretiza na singularidade dos trabalhos (OLIVEIRA, 2001), tendo em conta suas especificidades históricas.

A outra coisa relevante, é o exercício metodológico, propriamente dito, de realizar este tipo de pesquisa. De certo, há suportes técnicos e teóricos em que nos balizar – como outras experiências de estado da arte e as reflexões sobre análise de conteúdo – entretanto, as circunstâncias materiais e objetivas de realização desta dissertação as torna uma “experimentação metodológica”, bastante interessante para o pesquisador no nível do mestrado, que se vê impelido a realizar questionamentos e análises que se referem ao seu tema pesquisado, mas não somente. Referem-se também às formas de se produzir conhecimento, aos referenciais teórico-metodológicos adotados pelos outros pesquisadores e por ele mesmo e aos pressupostos gnosiológicos e ontológicos que orientam as análises. Trata-se de um trabalho complexo por se propor a articular uma grande quantidade de informação e conceitos. Por isso, tentaremos, ao longo do texto, realizar algo como uma meta-discussão do caminho de realização de um estado da arte, ou de uma contribuição à ele, melhor dito.

Olhar a maneira como a Educação Popular e o Estado estão sendo tratados e relacionados nas teses, nos levou à dificuldade semelhante a que teve Maria Ciavatta (2001) quando se propôs a estudar a relação entre educação e trabalho. Ela registra: “o primeiro problema que se colocou foi como definir conceitualmente essa relação e como delimitar nosso objeto de estudo, considerando-se que, no bojo dessa relação nominal entre dois termos,

trabalho e educação, está um universo complexo de múltiplas relações sociais” (p. 121).

Levou-se tempo para perceber, no âmbito desta dissertação, que a pesquisa não se tratava somente de uma “relação nominal” entre Educação Popular e Estado, e que circunscrever, na tese, cada objeto e suas relações, exigiria múltiplas leituras do texto e a realização de associações e interpretações de elementos, que os autores, nem sempre, se propuseram a deixar explícitas em suas pesquisas.

Algo que nos pareceu chave para a realização da pesquisa foi ter claro o que, exatamente, se quer saber quando se analisa o texto de outros autores. É dizer, é preciso ter clareza da(s) pergunta(s) a ser(em) feita(s). Essa afirmação pode parecer óbvia, mas não é. Na verdade, o que não é óbvio é perceber que a pergunta que se está fazendo não está, suficientemente, clara. Novamente, não foi simples perceber que existe grande diferença entre o que se procura e o que se tem nas teses, de fato. Vejamos um exemplo. Se mergulhou nas teses buscando, entre outras coisas, a relação que elas estabeleciam entre Educação Popular e Estado. Mas não foi encontrado em nenhuma delas algo do tipo: “Entre a Educação Popular e o Estado entendemos que se estabelece uma relação...” ou “A relação manifesta entre as práticas de Educação Popular e o Estado é...”. É dizer, a relação expressa entre os dois não está, necessariamente, expressa pela palavra “relação” ou similares. Para encontrar tal relação nos textos, era preciso que primeiro tivéssemos evidente o que estávamos entendendo por “relação”. Que elementos poderiam caracterizá-la? Com que formas ela poderia se expressar? Que conceitos podem ser relacionados a ela, no âmbito do nosso tema de pesquisa? Enfim, era preciso ter claro do que estávamos, efetivamente, falando.

Feitos os apontamentos de partida, passamos a explicitar os elementos constituintes desta pesquisa.

### **3.3 A Estruturação da pesquisa**

Tem-se como ponto de partida para estruturar a pesquisa, os procedimentos apontados como necessários para a realização de um estado da arte, por Romanowski (apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às

bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares.

Antes de se começar a apresentação da composição do *corpus*, propriamente dito, da pesquisa, são necessárias algumas definições preliminares. No âmbito desta dissertação, foram analisadas somente teses de doutorado defendidas e aprovadas em programas de pós-graduação em Educação, em universidades brasileiras, entre os anos de 2000 e 2013<sup>6</sup>. A exclusão de dissertações do estudo se dá, principalmente, pelas dissertações, em geral, apresentarem uma primeira aproximação com o tema, cabendo às teses uma reflexão mais aprofundada e conclusiva, como interessa mais a este estudo.

Quanto ao recorte temporal, ele se justifica por se tratar de um momento, na história política do Brasil e da América Latina, bastante singular no que diz respeito à relação entre Estado e Educação Popular. É na década de 1990 que os países do continente, em geral, e o Brasil, em específico, experimentam uma reforma do Estado, embasada em políticas de ajuste neoliberais que implicaram “na ampliação do espaço privado no campo dos direitos sociais e redução de investimentos públicos na área social” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 244). Esse período histórico é marcado, no Brasil, pela atuação do “novo associativismo civil” (GOHN, 2004, p. 27). A reforma do Estado, promovida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, previa que políticas públicas para a área da educação, cultura, entre outras, fossem apenas gerenciadas pelo Estado e não mais executadas. Parte dessas políticas passam a ser executadas pelos integrantes deste novo associativismo civil, entre eles, ONGs, que se diferem das ONGs atuantes nos anos de 1980, com características “reivindicativas”, “participativas” e “militantes”. As ONGs da década de 1990 são “entidades mais voltadas para a prestação de serviços, atuando segundo projetos (...), buscando parcerias com o Estado e empresas da sociedade civil” (GOHN, 2004, p. 27). Essa prestação de serviços acontece também no campo da educação e da Educação Popular, levando esta última a deslocamentos políticos e pedagógicos.

Por fim, ainda cabe mencionar que, com o avanço dos anos 2000, a ascensão de

6 Romanowski e Ens fazem distinção entre as denominações “estado da arte” e “estado do conhecimento”. “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (...). O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (2006, p. 39).



governos “democrático populares” (Hugo Chávez, na Venezuela; Evo Morales, na Bolívia; e Rafael Correia, no Equador, por exemplo), na América Latina (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011) e a eleição, no Brasil, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, inauguram um momento histórico que também gera alterações nas relações entre os atores sociais e o campo político-institucional.

A partir deste contexto, que altera as formas de relação entre a Educação Popular e o Estado, definimos o recorte temporal de análise desta dissertação. Ao selecionarmos teses defendidas depois dos anos 2000, tornamos viável a possibilidade de que algumas delas possam contemplar, inclusive, este momento histórico.

A definição de se trabalhar somente com universidades brasileiras – apesar da contundência do debate sobre a Educação Popular em outros países da América Latina – se dá pelo fato de esse se tratar de um campo de conhecimento no qual o Brasil tem uma *práxis* suficientemente robusta para gerar importantes análises.

Apontados esses encaminhamentos e retomando os passos sugeridos por Romanowski para a realização do estudo, as teses selecionadas foram levantadas no banco de dados da Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>7</sup>. Trata-se de uma base de dados criada e gerenciada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e alimentada, voluntariamente, pelas universidades e institutos de pesquisa brasileiros que depositam os trabalhos produzidos por seus estudantes/pesquisadores.

A ferramenta de busca da BDTD permite ao usuário o uso de descritores combinados ou isolados em diversos campos de indexação, entre eles o de título, de palavras-chave e o de resumo. O primeiro passo dado foi buscar por teses defendidas entre 2000 e 2013, em programas de pós-graduação em educação e que tivessem as palavras “Educação Popular” unidas em qualquer dos três campos de busca citados. Isto nos dava um grande universo de teses que precisava ser refinado.

A primeira escolha metodológica feita foi a de não se utilizar como descritor a palavra “Estado”. Em um levantamento prévio, observamos que o termo é usado, nos resumos, de maneira genérica e, na maioria dos casos, se refere a unidades federativas ou está compondo o nome de um órgão ou instituição. Dessa forma, este descritor não nos levava a teses que

7 Desde o início desta pesquisa até a sua finalização, o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) se encontrava em manutenção, oferecendo ao usuário somente a possibilidade de pesquisar teses defendidas nos anos de 2011 e 2012. Por esta limitação, o banco de teses da Capes foi excluído como fonte de pesquisa para esta dissertação. A BDTD pode ser acessada pelo endereço eletrônico <bdtd.ibict.br>.

tratam da relação entre Educação Popular e Estado.

Esta decisão levou-nos ao problema seguinte que era o de definir quais descritores utilizar para encontrar os trabalhos pertinentes a esta pesquisa. Os debates históricos e políticos dentro do campo da Educação Popular nos auxiliaram a encontrar uma alternativa. Carlos Rodrigues Brandão (2002) ao fazer um levantamento dos 40 anos da Educação Popular afirma que a Educação Popular mereceu, anos atrás, um número e uma qualidade “nada desprezível” de artigos e livros, mas que, atualmente, parece estar reduzido o interesse em se escrever sobre ela. Entretanto, avalia o autor, “quando associada a nomes e a qualificadores da sociedade e da educação mais atuais e igualmente controvertidos, tais como democracia, participação, cidadania, escola cidadã, educação para cidadania eis que a reencontramos outra vez, renascida” (BRANDÃO, 2002, p. 130).

Ao fazer uma análise conjuntural sobre a atual relação da Educação Popular e os movimentos sociais, analisando a atualidade do legado de Paulo Freire, Conceição Paludo (2008) também nos auxilia na descoberta de descritores pertinentes.

Existe, atualmente e particularmente a partir dos anos 1980, a emergência de novos conceitos ou a ressignificação de antigos, relacionados ao campo de discussão sobre Movimentos Sociais: sociedade civil, cidadania, esfera pública, parceria, democracia participativa, revelando um deslocamento de estudos centrados na classe operária e suas formas organizativas, como sindicato, comissão de fábrica, centrais sindicais, etc., para outros segmentos sociais e outras formas de organização (PALUDO, 2008, p. 3).

A partir destas e de outras referências bibliográficas, identificamos como palavras que atravessam transversalmente o debate que acontece na arena mediada por Educação Popular e Estado e que compõem o universo conceitual de ambos: participação popular, poder popular, democracia, participação política, controle social, sociedade civil, ONGs, movimento social, movimento popular e políticas públicas. Estes foram os descritores utilizados.

Após filtrar o universo de teses encontradas por meio do descritor “Educação Popular” com cada um destes novos descritores, e tendo em conta os passos descritos anteriormente, foram encontradas 13 teses possíveis de serem analisadas. A primeira aproximação do material indicou que duas delas, apesar do informado na BDTD, não haviam sido defendidas em programas de pós-graduação em Educação. Outra tese foi lida e analisada, mas foi eliminada por, apesar de ter o termo “Educação Popular” em seu resumo, não contemplar o campo de conhecimento da Educação Popular. Uma outra foi excluída pela dificuldade de encontrar seu texto na íntegra e outra, ainda, por se afastar do campo de interesse desta

dissertação. Restaram oito trabalhos. Entretanto, à medida em que a pesquisa foi acontecendo, percebemos que este *corpus* de pesquisa era demasiado grande, para o que era proposto. Por fim, a análise foi realizada com seis teses. E isto nos parece suficiente, principalmente, por três motivos.

Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise quantitativa da produção acadêmica. Nos propusemos a fazer uma análise qualitativa que nos permitisse dialogar, com certa profundidade, com o campo da Educação Popular. Por meio de uma aproximação sistemática e objetiva, entramos nos textos e circunscrevemos os elementos centrais desta análise e, a partir daí, levantamos hipóteses, relacionamos informações, realizamos possíveis interpretações. Para a produção de tudo isso, o relevante não é a quantidade de trabalhos analisados, mas sim, a discussão que cada um traz e o diálogo que realizamos com eles.

Para que tal diálogo pudesse ter o rigor investigativo e a profundidade almejados nesta pesquisa, foi preciso – como se verá mais adiante – uma grande quantidade de categorias operacionais (MINAYO, 2013). Ao todo, cada tese foi analisada em nove categorias. As categorias, por sua vez, se apresentavam difusas nos trabalhos, em alguns sinalizadas de forma clara e definida e, em outros, de forma pouco ou nada explícita. Foi preciso um mergulho em toda a tese para garantir coerência e rigor nas análises. O risco permanente era o de não ter claro o que estava sendo dito pelo autor do texto. De fato, não foi um exercício trivial fazer afirmações sobre os textos. Nestas condições, incluir mais teses na pesquisa se mostrava uma escolha nada prudente e poderia comprometer a exatidão das análises.

O terceiro e último motivo é o fato deste processo de pesquisa ter forte caráter experimental, como dito. Sua estrutura e sua execução foram sendo definidas ao longo da pesquisa, pois não partimos para ela com um modelo pré-determinado. Por conta disso, é de se prever, houve muitos erros e acertos durante o caminho. Foram necessárias muitas idas e vindas nos textos para encontrar, complementar, confirmar e comparar informações até que pudessemos fazer algumas afirmações sobre eles. Algumas teses, de fato, foram lidas mais de uma vez.

Pelos argumentos expostos, já sinalizamos que optamos por nos aproximar das teses analisando todo o seu conteúdo e não somente seus resumos e/ou conclusões. Tal decisão se baseou na fragilidade<sup>8</sup> dos resumos em oferecer informações objetivas e claras acerca do tema, objetivo, metodologia, resultados e conclusões das pesquisas e na falta de

8 Diversos estados da arte registram esta dificuldade Ferreira (2002); Romanowski e Ens (2006); Trein e Ciavatta (2003).

homogeneidade entre eles, que acabariam por prejudicar a categorização e a análise do conteúdo.

Numa tentativa de explicitação do método e procedimentos usados, apresentaremos como foi o processo de pesquisa. Ainda que ele esteja apresentado como passos ou etapas que foram sendo cumpridas, é necessário destacar que esta segmentação cumpre um papel didático, pois durante a realização do trabalho, esses passos ou etapas, em alguma medida, se misturavam.

Primeiro foi feita uma leitura geral, ou uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011), de quatro teses para que fosse possível ter uma ideia mais concreta do universo que seria trabalhado na dissertação. Depois de algumas tentativas e muitas adequações, foi possível chegar à elaboração de nove categorias que organizariam a análise.

Para o materialismo histórico-dialético, as categorias são conceitos históricos e relevantes que ajudam a explicar aspectos fundamentais das relações entre os seres humanos e deles com a natureza. Minayo (2013, p. 178-179) classifica as categorias como Analíticas, Operacionais e Empíricas. As Analíticas são as “que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais” e servem de “guias teóricos” ou “balizas” para a pesquisa. As Operacionais são “construídas com finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa (na sua fase empírica) e as Empíricas são constituídas “a partir da compreensão do ponto de vista dos atores sociais, possibilitando desvendar relações específicas do grupo em questão”, emanam da realidade, mas também são frutos da sensibilidade do pesquisador.

Seguindo a classificação proposta por Minayo (2013), o que criamos foram categorias operacionais que nos auxiliaram na maneira como abordaríamos cada tese (nosso “objeto de pesquisa”). Foram elas: “Concepção de Estado”, “Concepção de Educação Popular”, “Relação entre Educação Popular e Estado”, “Abordagem Teórico-metodológica Usada”, “Sujeitos Investigados”, “Desenho Metodológico”, “Principais Autores”, “Participação dos Sujeitos” e “Principais Conclusões”.

As quatro primeiras categorias incluímos em um nível de análise que chamamos de “Nível Conceitual”. Nele nos dedicamos a observar o tratamento dado aos temas centrais desta dissertação – Educação Popular, Estado e a relação entre eles. Também nos ocupamos de observar que enfoque epistemológico foi utilizado em cada trabalho, com o intuito de apreender como os autores construíram seus objetos de pesquisa, como se aproximaram da realidade.

As quatro categorias seguintes foram incluídas em outro nível chamado “Nível Metodológico”. Neste a intenção foi observar o percurso de análise feito pelo pesquisador. Qual foi o objeto empírico escolhido, que técnica de aproximação e coleta de dados foi utilizada, que relação manteve o pesquisador com os outros sujeitos da pesquisa, que referenciais teóricos sobressaíram, como se estruturou a pesquisa. A última categoria abarca as principais conclusões de cada tese, no que diz respeito aos temas de interesse desta dissertação.

Ao longo da leitura das teses também surgiram duas categorias empíricas que, conforme Minayo (2013), se apresentam na relação com o campo empírico. Na categoria “Abordagem Explícita” reunimos teses que apresentavam explicitamente a maneira como conceituavam um elemento, por exemplo, Estado. Já na categoria “Abordagem Implícita” foram incluídas as teses que não deixavam claro com que conceito ou abordagem estava trabalhando determinado tema.

Sem perder de vista os passos definidos por Romanowski e Ens (2006) para a realização de um estado da arte, com o *corpus* da pesquisa delimitado e com as categorias operacionais definidas produzimos uma “síntese preliminar” de cada tese, que chamamos também de “Quadro Informativo”. Cada quadro conta com: título da tese, universidade de defesa, ano de defesa, as nove categorias operacionais, um espaço para comentários em cada categoria – que serviu para o registro de pontos que julgamos relevantes, ou para questionamentos em relação ao texto que nos pareceram pertinentes – e um espaço para observações gerais sobre a tese – neste campo, destacamos, quando julgamos necessário, informações gerais sobre o texto, como principais conceitos apresentados nas pesquisas e que se relacionavam com os temas de interesse desta dissertação, observações metodológicas, entre outras coisas.

A síntese preliminar cumpriu o papel de nos auxiliar a ter uma visão geral de cada trabalho e de nos permitir destacar partes representativas de cada texto, no que diz respeito a cada uma das categorias trabalhadas, evitando que precisássemos voltar a cada tempo no texto da tese, propriamente dito. Para isso, optamos por preencher o quadro informativo com citações diretas de cada tese e suas respectivas páginas. Esta técnica foi escolhida por nos permitir maior rigor e fidelidade a informações e argumentos que cada autora e autor trabalharam no seu texto. A preocupação era de mantermos certo distanciamento entre o que escrevemos enquanto autora desta dissertação e o que foi, efetivamente, escrito pelas outras

autoras e autor das teses. Esta também foi uma forma que encontramos para evidenciar ao leitor como cada autora e autor apresentou sua reflexão. Assim, tudo o que está escrito nos campos de comentário e observação do quadro informativo, foi escrito por esta autora. Já o conteúdo dos outros campos foi, exclusivamente, retirado das teses. A íntegra do quadro informativo de cada pesquisa está disponível no Anexo I.

Por fim, como se verá no capítulo de análise dos dados, da síntese preliminar, produzimos um quadro analítico de cada categoria operacional. O objetivo foi sintetizar ainda mais o que cada tese trazia a respeito de cada categoria elencada e, desta forma, orientar a leitura deste trabalho, fornecendo ao leitor uma visão geral de cada categoria analisada.

Com essas características, o quadro informativo foi o nosso guia para análise. Ele serviu como um mapa ou uma planilha de cada tese, nos oferecendo o que julgamos ser o mais pertinente de cada trabalho, nos marcos desta dissertação. Para constituí-lo lançamos mão da análise de conteúdo.

### **3.4 A Análise de Conteúdo**

Para entrar no universo das teses, o trabalho se baseou nas técnicas da Análise de Conteúdo, tendo Bardin (2011) e Franco (2008) como principais interlocutoras. Segundo Bardin, análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Ela se diferencia da análise documental uma vez que trabalha com mensagens e não somente com documentos; tem a análise da categoria temática como uma das técnicas a ser utilizada; e objetiva “evidenciar indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52) e não a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento (BARDIN, 2011).

Análise de conteúdo também não é a mesma coisa que análise do discurso. Uma das diferenças “é que a análise do discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo; já a análise de conteúdo trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade linguística” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

A análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem e busca, ao analisá-la

de maneira sistemática e controlada, ampliar a compreensão acerca do produtor ou emissor, as condições de produção, os efeitos e causas da mensagem (FRANCO, 2008). Esta técnica contempla três passos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

A pré-análise é a fase de organização da pesquisa, quando se escolhem os documentos a serem pesquisados, se formulam os objetivos e as hipóteses, elaboram-se indicadores, realiza-se uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011) do material. Depois tem-se a exploração do material, propriamente dita, quando são aplicadas as decisões e estratégias definidas.

A execução da primeira fase já foi explicada no ponto anterior, deste capítulo. Para viabilizar a segunda fase, optou-se pelo “Tema” (FRANCO, 2008) como unidade de registro. O tema pode ser uma sentença ou um conjunto delas sobre determinado assunto de interesse do pesquisador que realiza a análise de conteúdo. Para além de auxiliar no encontro de informações objetivas, no texto, esta unidade de registro também possibilita ao pesquisador trabalhar com outros níveis de informação.

Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. E isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais (FRANCO, 2008, p. 43).

As sentenças, ou o conjunto delas, encontradas nas teses e que nos ajudavam a compreender cada categoria operacional analisada, foram sendo registradas no quadro informativo.

Por fim, a última fase da análise de conteúdo, diz respeito ao tratamento dos dados levantados e à sua interpretação. Este terceiro momento, não se resume à descrição das características da mensagem. Nele se pretende avançar no sentido de se descobrir “o que *levou* a determinado enunciado? (...) e quais as *consequências* que determinado enunciado vai provavelmente provocar?” (BARDIN, 2011, p. 45, grifo do autor). Tais respostas são buscadas a partir de inferências ou deduções lógicas que são possíveis de serem feitas levando-se em consideração a análise objetiva e sistemática do conteúdo da mensagem.

É ela [a inferência] que confere a esse procedimento relevância teórica (...). Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2008, p. 29 e 31).

Como destaca Franco, produzir inferências pressupõe comparação de dados, o que demanda do analista conhecimento e sensibilidade, além de clareza dos “pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” que orientam a análise. Partindo deste ponto, torna-se pertinente indicar alguns elementos que situam a abordagem teórico-metodológica utilizada, o momento histórico/social de produção das teses e desta contribuição a um estado da arte, como também algumas diretrizes de análise construídas ao longo da revisão bibliográfica e da “leitura flutuante” realizadas.

### **3.5 Abordagem teórico-metodológica**

Esta pesquisa se dá tendo como posicionamento de método o materialismo histórico-dialético. Compreende-se o método, não somente como os procedimentos e técnicas de realização da pesquisa, mas como a maneira pela qual o pesquisador se aproxima da realidade e de como ele constitui o objeto de pesquisa (CIAVATTA, 2001). A partir desta compreensão, se destaca a historicidade, a totalidade, a *práxis* e a dialética – elementos que compõem o método e esta pesquisa.

A historicidade nos possibilita enxergar tanto os nossos objetos empíricos (as seis teses), quanto os variados objetos empíricos das teses como produtos históricos. Nem as teses, nem o que elas estudam são objetos dados *a priori*, isolados no tempo e espaço, com características permanentes ou em processo de evolução determinada. Nesta concepção “o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 123).

Por sua vez, a categoria totalidade nos informa a necessidade de concebermos o objeto considerando todas as relações que o determinam em diversos níveis: econômico, social, cultural, político. Ou seja, a partir de uma totalidade. Nesta perspectiva, a realidade não pode ser dividida em partes, que podem ser isoladas e analisadas. As partes e as relações entre elas compõem um todo, que, por sua vez, também compõe as partes, numa totalidade que é histórica e dinâmica. Nessa perspectiva, em relação à sociedade atual, pode-se afirmar que “suas características pontuais são apenas conjunturais, manifestações e formas que correspondem a um período limitado e que faz parte da sua permanente transformação”



(GAMBOA, 2007, p. 130).

A *práxis* é a categoria que nos permite observar o movimento dinâmico e constante que leva o sujeito a refletir a partir da prática e a transformar a prática a partir da reflexão. Em Freire (2005), a *práxis* é reflexão e ação que objetivam transformar o mundo. A transformação se dá na vida, mas a compreensão do movimento do cotidiano exige que pensemos permanentemente sobre ele. “Por isso, a teoria não deve abandonar o seu lugar catalisador na pesquisa e nem poderia ser de outra forma, assegura Duayer (2003, p. 1), ‘já que em um mundo cada vez mais complexo teorizar é um imperativo da prática’” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Por fim, a dialética se apresenta como “uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (...) em contraposição à lógica formal, estática, que não aceita a contradição e o conflito” (PIRES, 1997, p. 84). No materialismo histórico-dialético, trata-se de uma abordagem que se propõe a superar a dicotomia e separação entre sujeito e objeto. Neste caso, a produção do conhecimento se dá partindo do empírico, do real aparente, passa-se por abstrações e se chega ao real concreto, que é a compreensão do objeto síntese de múltiplas determinações. “Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada” (PIRES, 1997, p. 87).

Indicados elementos que situam a abordagem teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa; observando que tal abordagem não pode prescindir de contextualizar os elementos empíricos analisados; e tendo em vista o que Franco (2008) indica na análise de conteúdo, passamos a apresentar uma contextualização a respeito dos dois campos que envolvem esta proposta – Educação Popular e Estado – e dos objetos empíricos deste estudo – as seis teses analisadas. Em seguida, apontaremos algumas diretrizes de análises e referenciais teóricos que devem orientar a análise do material, uma vez que não se parte neutro para este exercício.

### **3.6 Educação Popular: surgimento e definições**

Autores apontam diferentes momentos históricos que poderiam servir de marco zero para o que temos chamado de Educação Popular. Para Conceição Paludo (2001), o início da modernidade brasileira é um possível cenário para o nascimento de uma outra abordagem

educativa, com um viés mais popular.

Embora a maioria da literatura se fixe nos anos 1960/1970 e parte dos anos 1980 na realização dos estudos e debates sobre a concepção de Educação Popular, é possível localizar a emergência desta concepção desde antes da Proclamação da República, no bojo do movimento forte das lutas pela libertação dos escravos, na prática do movimento socialista, composto em sua maioria por brasileiros, que foram os que hegemonizaram (1889-1909) o nascente movimento operário daquele período (PALUDO, 2001, p. 84).

Raúl Mejía volta ainda mais no tempo ao afirmar que, se Paulo Freire é o pai da Educação Popular, o seu avó seria Simón Rodríguez<sup>9</sup>. “É importante reconhecer na Educação Popular não uma prática de agora ou dos últimos quarenta anos, mas uma dinâmica que, nos últimos duzentos anos, tem estado presente na teia social da América Latina” (MEJÍA, 2009, p. 206).

Há ainda uma infinidade de autores que localizam este despertar de uma nova concepção educativa, na década de 1960, no Brasil, com um movimento liderado por Paulo Freire, a partir do Nordeste, e que se espalharia pelo Brasil, até a instalação da ditadura militar<sup>10</sup>, e por outros países.

Passados alguns anos, ou séculos (a depender da abordagem), as disputas e as tensões que atravessam a Educação Popular promovem alterações nas suas perspectivas pedagógicas, nas suas práticas metodológicas, nos seus atores, mas, aparentemente, há características permanentes que dão consistência à Educação Popular e fazem ser possível afirmar que ela não findou com a chegada do século XXI. Ao contrário, se estruturou como um campo de conhecimento com um acumulado próprio, estabelecido desde o sul do planeta, caracterizando um paradigma pedagógico latino americano marcado pela identidade, pela história, pelo contexto e pela luta no continente (MEJÍA, 2013).

Sendo assim, é possível falar de elementos que caracterizam a Educação Popular. Recorremos a Zitkoski (2011, p. 20-21) para uma síntese desta definição<sup>11</sup>. Segundo o autor, a Educação Popular é um trabalho de base orientado pela distinção de classes sociais; é ação que objetiva organizar política e socialmente as classes trabalhadoras; é a atuação consciente dos trabalhadores na defesa de seus direitos; é um processo educativo que liberta o homem em

9 Filósofo e educador venezuelano, nascido em 1769, foi professor de Simón Bolívar.

10 O golpe militar acontece no Brasil em 1 de abril de 1964. O país passa a viver sob uma ditadura civil militar que interrompe o fluxo de um governo com tendências populares, persegue os movimentos sociais e os partidos políticos e exila lideranças, como Paulo Freire.

11 Para a elaboração de nove itens que definem a Educação Popular “enquanto um paradigma de educação engajado politicamente junto aos movimentos sociais populares”, Zitkoski utiliza escritos de Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire e Raúl Mejía (ZITKOSKI, 2011, p. 20).

todos os sentidos, conscientiza e promove a participação política; está voltada para a realidade do povo; é uma educação que promove autonomia; se realiza a partir do nível sociocultural dos educandos; é vivenciada através dos saberes dos educandos, por meio do diálogo; está articulada com os movimentos sociais para potencializar o projeto de transformação social.

Desta definição, podemos destacar dois elementos que são chão para a caminhada da Educação Popular: o contexto político, social, cultural e econômico no qual ela se realiza e a possibilidade de transformá-lo. A Educação Popular acontece em um momento histórico definido e nem poderia ser diferente, se partimos do pressuposto de que sua razão se define pela contestação e resistências à realidade injusta (CARRILLO, 2013), se dando mediante ao diálogo e a partir das experiências dos atores envolvidos no processo educativo (FREIRE, 2005).

Ao ser ferramenta de desvelamento da realidade opressora (função conscientizadora<sup>12</sup>), a Educação Popular é também instrumento para a organização social (função organizadora) e, potencialmente, transformação da realidade. Em última análise, a instrumentalização da Educação Popular deveria procurar “uma maior inadequação ao sistema opressor e, ao mesmo tempo, uma adequação maior aos processos através dos quais se mobiliza a ação transformadora” (BARREIRO, 1974, p. 23).

Entendendo a realidade como ponto de partida da Educação Popular e a transformação da mesma como ponto de chegada, temos no meio deste caminho uma série de elementos que combinados geram os conflitos e as tensões próprias dos processos dialéticos de transformação. Desta forma, nos interessa reconhecer e analisar as constantes disputas e mudanças nas correlações de força dentro da sociedade que vão dando forma ao que temos chamado de Educação Popular ao longo dos anos. E este percurso é longo e cheio de meandros. Por isso, tentaremos, a seguir, situar o contexto sócio-histórico da reflexão que povoa esta dissertação.

### **3.7 De que momento histórico estamos falando?**

No Brasil, especificamente, no curso do século XX, o debate da Educação Popular vai ganhando vigor. A partir da década de 1930, vai se concretizando no país um projeto de desenvolvimento econômico, baseado na substituição de importações, acompanhado da

12 É de Moacir Gadotti a classificação das funções da Educação Popular (GADOTTI; TORRES, 1992).

ideologia do nacional desenvolvimentismo (PALUDO, 2001). Ao final de 30 anos, eram altas as taxas de analfabetismo e vinha-se de um histórico de políticas públicas na área da educação com foco na formação de mão de obra qualificada ou semi-qualificada para o mercado de trabalho e para a indústria, em expansão. Tratava-se de uma formação técnica e aligeirada, que não só não formava os homens nas dimensões técnica, cultural e social (NASCIMENTO apud FISCHER; TIRIBA, 2011), como os mutilava cognitivamente e politicamente.

Da organização dos movimentos sociais e do questionamento a este projeto de desenvolvimento, na década de 1960, temos registradas importantes experiências educativas que vão atualizar a proposta educacional executada na época e dar robustez à Educação Popular, no país. Citamos algumas delas: em 1960, temos a criação do Movimento de Cultura Popular, no Recife; em 1961, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal; também em 1961, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil cria o Movimento de Educação de Base; em 1962, temos a Campanha de Educação Popular da Paraíba e a Campanha de Alfabetização da UNE; em 1963, acontece a famosa Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos e em 1964, a criação do Plano Nacional de Alfabetização, iniciado no Rio de Janeiro.

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 50. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora (FÁVERO, 2000, p. 160).

Aparentemente, a maior parte das experiências educativas populares que tiveram destaque na história, nestes anos, estavam relacionadas ao ponto de chegada que falávamos: a transformação da sociedade capitalista. Eram experiências que tensionavam no sentido de garantir avanços sociais, econômicos e políticos favoráveis às classes subalternas; vinculavam-se aos movimentos sociais organizados e tratavam de demandas coletivas, ligadas a necessidades estruturais de contingentes de pessoas carentes (GOHN, 2013).

Outro vínculo importante a ser ressaltado é o existente entre estas experiências e o Estado. Naquele momento, houve apoio, financiamento e incentivo do Estado para a realização de atividades já atravessadas pelos debates realizados no campo da Educação Popular, mas focadas na alfabetização das classes populares. Exemplo disso é: ainda em 1963, a Educação Popular foi base para a realização do Programa Nacional de Alfabetização (PNA),

criado no governo de João Goulart<sup>13</sup>. O projeto, capitaneado por Paulo Freire, tinha a meta ousada de alfabetizar milhares de adultos por meio da criação de 20 mil círculos de cultura, que aconteceriam, a princípio, nas áreas urbanas e posteriormente nas zonas rurais.

Mas, embora tenha havido, naquele momento, estreitamento da relação da Educação Popular com o Estado, era nos movimentos sociais que a Educação Popular fincava suas raízes, profundamente, estando comprometida com a classe trabalhadora e tensionando as disputas na sociedade em favor dela. “Embora continuassem sob o patrocínio do Estado, sob seu financiamento, esses movimentos transcenderam o controle estatal e imiscuíram-se na sociedade civil, aprofundando suas raízes” (SCOCUGLIA apud STRECK, 2010, p. 301).

Fruto da disputa de projetos de sociedade, irrompe no Brasil, em abril de 1964, o golpe civil militar que marcará a história do país pela violenta repressão aos movimentos sociais e organizações populares e pela abertura econômica ao capital internacional. O caráter autoritário e arbitrário da ditadura esvazia quase que totalmente o poder popular de diálogo, participação e intervenção no Estado. Da mesma forma, a proposta educacional que vinha sendo desenvolvida no país é atingida com toda a força pelo golpe. Os anos seguintes ao golpe, são marcados pela reorientação da política educacional e pelo arrefecimento das influências da Educação Popular. Em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização<sup>14</sup> (MOBRAL), que se desenvolve na contramão do Programa Nacional de Alfabetização e das bases epistemológicas anunciadas por Paulo Freire desde sua tese<sup>15</sup>. A política educacional passa a ter como base a Teoria do Capital Humano e foco na formação tecnicista.

Ainda assim, as experiências de Educação Popular que restaram podiam ser divididas em, pelo menos, dois grupos:

no final dos anos 50, duas eram as tendências mais significativas da Educação Popular: a primeira entendida como educação libertadora, como "conscientização" (Paulo Freire) e a segunda, como educação funcional (profissional), isto é, a formação de mão de obra mais produtiva (Unesco). Na década de 1970 essas duas

13 Vanilda Paiva (1984) chama atenção para o aspecto ambíguo que pode existir nas experiências populistas em matéria educacional. “(...) só deste modo podemos ver, por exemplo, a qualificação como uma faca de dois gumes que, ao mesmo tempo que prepara força de trabalho para a realização do capital, eleva o valor desta força de trabalho” (PAIVA, 1984, p. 83).

14 O MOBRAL vigora até 1985 atingindo todo o território nacional e marcando a vida de milhões de brasileiros. Com o objetivo de alfabetizar funcionalmente adultos, teve como característica uma visão de alfabetização compensatória.

15 Na sua tese “Educação como Prática da Liberdade”, Paulo Freire expõe o “método” que criou para a alfabetização de jovens e adultos e que foi utilizado, em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, para a alfabetização de 300 trabalhadores rurais, em 45 dias. O “método”, de caráter libertador, se caracterizava por propor “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1979, p. 12) e foi base para o Programa Nacional de Alfabetização.

correntes continuaram, a primeira entendida basicamente como educação não-formal, fora da escola, e a segunda, como suplência da educação formal (GADOTTI, 2013, p. 2).

A década de 1970 chega anunciando no cenário internacional uma grave crise econômica, com a estagnação do crescimento de países chamados de Primeiro Mundo e altas taxas de inflação. O Estado de Bem Estar Social, implementado em alguns países após a Segunda Guerra Mundial e caracterizado pela intervenção do Estado na economia e na promoção de direitos sociais, também se vê em crise. Há a emergência dos chamados novos movimentos sociais, que questionam, basicamente, a normatização da vida social e individual (PALUDO, 2001). Começa a nascer o neoliberalismo.

No Brasil, nesta época, temos a falência do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização por meio da substituição de importações, a abertura do mercado interno, a desnacionalização de setores estratégicos, a privatização das políticas sociais e o acirramento da dependência econômica e política (PALUDO, 2001). Perseguida, a Educação Popular que resistia à violência do governo militar junto com movimentos populares, fortalece a luta pela retomada da democracia.

Na década de 1980, o governo militar já apresenta sinais de falência e as forças populares avançam. Em 1980 é criado o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) surge em 1983 e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985. Em 1988, o Congresso Nacional aprova uma nova Constituição Federal que trazia em seu texto avanços conquistados pela classe trabalhadora, entre eles, a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental. As eleições de 1989 marcam a disputa de dois projetos políticos: um neoliberal e outro popular (PEREIRA; PEREIRA, 2010). Nas urnas, é o projeto neoliberal que ganha a disputa com a eleição de Fernando Collor de Mello, que implementa, no país, um programa de desestatização, abre o mercado nacional às importações, reduz a ação do Estado tanto na economia como na execução de políticas sociais, gera taxas altíssimas de desemprego e amplia as margens de excluídos social e economicamente.

Apesar da eleição de Collor, as forças populares organizadas não se desmobilizaram completamente e continuaram a fazer a disputa da hegemonia no seio da sociedade a ponto de, em 1992, encherem ruas do país de pessoas que levavam os rostos pintados e exigiam a saída do presidente do Planalto.

O fortalecimento da luta popular durante a década de 1980 ultrapassa os muros das

escolas e invade a educação pública, disputando espaço com um projeto educacional que marginalizava as classes populares e contribuía com a manutenção da ordem social vigente.

A Teoria Libertadora de Paulo Freire lentamente passava a ocupar o seu espaço entre os educadores e eram formuladas teorias cujo centro, desde a escola pública, explicitava o compromisso com a democratização efetiva da escola e com a emancipação das classes subalternas (PALUDO, 2001, p.102).

É ainda em 1988 que o Partido dos Trabalhadores conquista a prefeitura de São Paulo, a maior cidade do país, e dá início a um governo de características populares<sup>16</sup>. Na gestão da prefeita Luiza Erundina, Paulo Freire assume a Secretaria Municipal de Educação e começa a desenvolver um projeto de base para uma educação pública popular<sup>17</sup> (GADOTTI; TORRES, 1992) que pode ser exemplificado pela criação do Movimento de Alfabetização de São Paulo (MOVA-SP).

A década de 1990 desponta no Brasil com o povo com maior poder de mobilização e participação política, mas também com o início da hegemonia do capital financeiro (PALUDO, 2001) e o domínio da ideologia neoliberal (BORON, 1999). Em 1994, o projeto neoliberal tem nova vitória eleitoral e o presidente eleito Fernando Henrique Cardoso segue a cartilha da nova ordem do capital. O cenário é de reestruturação produtiva, de precarização das relações de trabalho e de flexibilização dos direitos trabalhistas. Há o alinhamento da política nacional com órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o sucateamento de serviços públicos como a saúde e a educação e a acentuação da dependência política, econômica e cultural do Brasil em relação aos países centrais (OSORIO, 2012). O Estado implementa políticas compensatórias em detrimento de políticas públicas e não realiza reformas estruturais que possam empoderar a classe popular.

A força da hegemonia neoliberal, o fim do socialismo real<sup>18</sup>, as novas tecnologias da informação e da comunicação, vão dando contornos a um cenário caracterizado pela fragmentação da identidade da classe trabalhadora. Eclodem movimentos sociais ligados não

16 Em 1989, o PT também assume a prefeitura de Porto Alegre-RS, com a vitória de Olívio Dutra. A gestão do petista, na capital gaúcha, é marcada, entre outras coisas, pela implementação do Orçamento Participativo, um mecanismo governamental que permitia à população influenciar ou decidir sobre investimentos do governo.

17 “Por escola pública popular entendemos uma escola à qual todos têm acesso, democraticamente administrada e com uma nova qualidade. (...) essa escola devia ser um espaço de Educação Popular e não apenas o lugar da transmissão de alguns conhecimentos” (GADOTTI; TORRES, 1992, p. 72). O projeto também garantia autonomia às escolas e tinha como horizonte a autogestão.

18 A queda do muro de Berlim, em 1989, é o acontecimento que assinala simbolicamente o fim do socialismo real, que tratava-se do sistema político-econômico implantado em vários países, com destaque para União Soviética, e que tinha como inspiração as propostas socialistas desenvolvidas, principalmente, por Karl Marx e Friedrich Engels. Entre suas características estavam a planificação da economia, a estatização dos meios de produção e a centralização do poder político nas mãos do partido único.

mais a demandas estruturais locais ou nacionais e sim a demandas específicas de grupos. Fala-se no direito da população de rua, dos afrodescendentes, dos povos tradicionais, das mulheres, dos deficientes. Anuncia-se a defesa do meio ambiente, da economia solidária, do desenvolvimento sustentável. As frentes de luta se pulverizam, os movimentos se aproximam das organizações internacionais e as Organizações Não Governamentais (ONGs) vão ganhando espaço. Os anos que se seguiram, parecem ter sido, por parte dos movimentos sociais, de desestabilização de suas ações e concepções, de avaliação do momento histórico e de reformulação de estratégias (PALUDO, 2001).

Para a Educação Popular, este foi um tempo de revisões, com o debate se centrado nas refundações e reconceituações metodológicas, estratégicas, entre outras frentes. É diferença marcante da Educação Popular dos anos de 1970 e 1980 para a dos anos de 1990, o recorte temático utilizado.

A mudança operada na metodologia de trabalho desenvolvida pela Educação Popular nos anos 90 passou, na atuação em periferias carentes das grandes cidades, de *áreas problemas* para *áreas temáticas específicas*. Nos anos 70/80 a Educação Popular atuava sobre um leque enorme de demandas dado pelos problemas de moradia/favelas e loteamentos clandestinos; falta de creches e escolas fundamentais; (...). Nos anos 90, a atuação da Educação Popular concentrou-se em *áreas temáticas específicas*: produção cooperada, educação infantil, escolar, saúde das mulheres, proteção do meio ambiente (...). As novas ações são desenvolvidas com grupos sociais específicos – mulheres, crianças, jovens, idosos, comunidades indígenas (...). Essa mudança alterou o sentido da ação social coletiva. As ações deixaram de ser uma meta externa a ser atingida (...) e passaram a ser metas que visam operar mudanças nos próprios indivíduos (GOHN, 2013, p. 41 e 42, grifos do autor).

A onda neoliberal alaga o país afogando cidadãos, movimentos, sociedade civil, militantes, lideranças em um mar de desânimo e abatimento que enfraquece as lutas. O neoliberalismo obtém o que parece ser sua principal vitória: o convencimento de amplíssimos setores da sociedade de que não existe alternativa de organização social (BORON, 1999). “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou virar 'quase natural'” (FREIRE, 2006, p. 21).

A água acumulada pela enchente neoliberal parece não descer e se manter estagnada deixando os cidadãos submersos. Entretanto, esta sensação de impotência e fatalismo permanente é mais uma das ferramentas neoliberais que visam esconder o fracasso de um modelo de desenvolvimento que amplia a miséria, aumenta a violência e a injustiça e debilita o planeta. É ingênuo e seria uma inverdade dizer que a luta pela transformação da sociedade, assim como a história, chegaram ao fim. A esquerda organizada, os movimentos sociais e



populares, mesmo com água pelas canelas, disputam a hegemonia e tensionam a realidade com vista a construir futuros possíveis. O desafio é, como aponta Santos (2004) ao falar da “sociologia das ausências”, fazer visível o que o sistema insiste em tornar invisível.

As disputas no seio da sociedade civil, fazem os primeiros anos do século XXI despontarem, na América Latina, com a vitória de governos mais alinhados ao campo da esquerda. No Brasil, especificamente, a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), na eleição presidencial de 2002, inaugura uma mudança no Estado. Freia-se a lógica da privatização, há uma retomada de investimentos e de defesa da qualidade dos serviços públicos oferecidos à população como saúde e educação, há um incremento nas políticas de distribuição de renda e a mobilidade de 11,7 milhões de brasileiros<sup>19</sup> que ultrapassam a linha da pobreza. Há uma ampliação do Estado em direção a uma maior participação popular e há práticas mais consistentes de diálogo, de transparência e de fiscalização dos recursos públicos. Lideranças históricas e quadros dos movimentos sociais passam a ocupar cargos no governo e a disputa de projetos de sociedade se acirra dentro da sociedade política.

Se por um lado, a eleição do primeiro presidente do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, e, posteriormente, de Dilma Rousseff representaram avanços nas conquistas das classes populares, por outro, o campo da esquerda faz duras críticas aos modelos de gestão implementados. Ao fim de dez anos de mandatos petistas, as reformas estruturais demandadas pelas classes populares não foram realizadas, a dependência externa se manteve, como também o modelo de desenvolvimento econômico favorecendo o capital financeiro, o agronegócio, o latifúndio, etc. Antigas práticas políticas de composição e coalizão dominaram a estratégia governamental no campo da política institucional e escândalos de corrupção confirmaram a perenidade de um aspecto viciado de administração e governança.

A globalização da economia, a ditadura do capital financeiro e o modelo de desenvolvimento que degrada rapidamente o planeta produzem massas populacionais insatisfeitas no Brasil e no mundo. Desde o início da última grave crise do capital, em 2008, cidades do mundo inteiro convivem com protestos massivos, muitos deles reprimidos, com frequência, de forma violenta pelo Estado. Esses movimentos são marcados pela pluralidade de bandeiras e demandas, pela ausência de lideranças claras e pelo ampliado uso das novas tecnologias e ferramentas de comunicação, que impactam não só na mobilização dos protestos, como na sua divulgação e no fornecimento de argumentos para os debates

19 Dado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) analisado pelo IPEA, referentes aos anos de 2005 a 2008.

suscitados a partir das manifestações.

No campo da Educação Popular, a ênfase também está dada na participação popular nas políticas públicas e na interface das práticas educativas com os “novos movimentos sociais”<sup>20</sup>, das mais diversas áreas. Merece destaque, neste aspecto, a criação da Rede de Educação Cidadã, a partir de 2003. A Recid é “uma experiência de gestão político-pedagógica e administrativo-financeira compartilhada (em rede), que ocorre no âmbito do território brasileiro, a partir da articulação entre Estado e sociedade civil<sup>21</sup>”. Atualmente a rede conta com mais de 550 organizações e entidades da sociedade civil, nos 26 estados da União e no Distrito Federal, que desenvolvem ações que partem do campo de conhecimento da Educação Popular e que se relacionam ao “desenvolvimento da economia solidária, ao controle social das políticas públicas, à organização popular, à geração de trabalho e renda, à defesa de todos os direitos conquistados pela população<sup>22</sup>”.

A consolidação de governos mais progressistas em municípios, estados e países da América Latina leva a alterações nas relações da administração pública com os movimentos sociais e populares e com a Educação Popular. A dicotomia bastante presente nas décadas anteriores entre os governos e os movimentos sociais, que percebiam o Estado como inimigo a ser enfrentado, acaba dando passagem a outro tipo de relação e tensão.

Os movimentos populares dos anos 60 e 70 viam o Estado como organizador do bem-estar social e a questão era pressionar em medida suficiente e oportuna para obter dele as demandas. Hoje, a nova visão do Estado baseia-se na ideia de construir novas alianças em que eles não querem apenas receber os benefícios sociais, mas participar como sócios, parceiros na definição das políticas públicas e da inversão de prioridades. Antes movimentos populares tinham caráter reivindicatório ou revolucionário, hoje, são predominantemente programáticos (GADOTTI; TORRES, 1992, p. 113).

A Educação Popular – que vinha de um vínculo íntimo com a educação de adultos em

20 Segundo Brandão (2002, p. 232), os novos movimentos sociais têm como regra geral “uma forte individualização de vocações e um forte apelo a uma militância de identidades”. Na ação social de tais movimentos perde centralidade a perspectiva de luta de classe e a necessidade de superação do modo de produção capitalista para se transformar a sociedade. Brandão distingue entre os “movimentos tradicionais”, com foco no operariado (partidos políticos e sindicatos), e os “novos movimentos sociais”, que englobam os movimentos populares (associações de moradores, MST, etc) e os outro (feministas, negros, indígenas e algumas ONGs). “Os movimentos tradicionais pretendiam, no limite, grandes revoluções sociais futuras cujo limite mínimo é toda uma Nação, e cuja utopia plena seria “todo o Mundo”. Alguns dentre os novos movimentos sociais pensam o amanhã como um agora e praticam uma política de direitos do cotidiano. As reivindicações são, em muitos casos, relativas a exigências e cobranças imediatas, em nome de soluções justas a problemas solúveis, desde que haja vontade política. Não existem mais sistemas políticos a serem transformados no seu todo e nem poderes a serem derrubados por inteiro (BRANDÃO, 2002, p. 267).

21 Informação disponibilizada no endereço eletrônico do Instituto Paulo Freire <<http://www.paulofreire.org/>>, um dos parceiros na implementação da rede.

22 Dados disponíveis no endereço eletrônico da RECID <<http://recid.redelivre.org.br/>>.

espaços não formais; que finca raízes nos movimentos sociais do campo da esquerda; que invade os muros das escolas e também influencia a educação formal; que se pulveriza e passa a fazer parte da atuação de parte dos chamados “novos movimentos sociais”, com objetivos e estratégias os mais diferenciados possíveis; que ganha espaço no Estado e fornece subsídios para consolidação do debate, no Brasil, sobre uma educação pública popular – traz, no processo de revisão pelo qual passa, a possibilidade de fortalecer práticas de participação da sociedade civil no Estado e dos cidadãos incidirem nas políticas públicas.

### **3.8 Estado, um ente em disputa**

Seguir a reflexão acerca da Educação Popular é seguir também o desafio de entendê-la no momento histórico que vivemos. Isso pressupõe considerar seus atores, seus objetivos, suas práticas, suas ferramentas, seu território. Pressupõe considerar seu passado e suas perspectivas de futuro. Pressupõe ainda considerar a conjuntura local e global. Das correlações de forças e tensões que foram compondo o campo da Educação Popular e que tentamos posicionar ao longo deste texto, numa tentativa de colher pistas do momento histórico que vivemos, retiraremos uma pequena parte para continuar a reflexão.

Trataremos a seguir da relação dos atores da Educação Popular com o Estado. A relação que se estabelece entre ambos é constante mas não é uniforme, ao longo da história. É uma relação dialética e contraditória, as vezes de apoio, as vezes de enfrentamento. As vezes de ocupação, as vezes de esvaziamento. As vezes de diálogo, as vezes de isolamento.

Nessa relação conflituosa e contraditória, podemos falar de, pelo menos, três posicionamentos dos movimentos em relação ao Estado: um de oposição, outro de cobrança de demandas mantida a autonomia e outro de parceria e institucionalização<sup>23</sup> (STRECK; ADAMS, 2012). Esses movimentos não ficaram circunscritos a um momento histórico, mas, invariavelmente, tiveram mais força e projeção em determinadas conjunturas históricas. Por exemplo, no que tange aos movimentos que se opunham ao Estado, sua força e capacidade de mobilização estiveram mais em evidência em Estados autoritários, quando a ambiguidade de ação dos governos era menor em relação aos governos populistas. Sobre esse período, que na história do Brasil está localizado após o ano de 1964, Vanilda Paiva aponta que

o Estado e a sua educação passaram a ser vistos como algo monolítico a ser

23 Se reconhece, no âmbito desta dissertação, a limitação que toda categorização oferece frente à complexidade do real o que, entendemos, não invalida seu uso.

combatido pela sociedade: a única função legítima do educador passou a ser a de contribuir para o fortalecimento da sociedade civil, de maneira a aumentar a capacidade de resistência destas às determinações do Estado (PAIVA, 1984, p. 83).

Com a reabertura democrática e a progressiva transição do Estado autoritário ao Estado neoliberal, há maior projeção de outro tipo de relação entre Estado e movimentos sociais e populares. A questão não é mais a desconstrução ou enfrentamento do Estado. Os movimentos se centram na cobrança de demandas que identificam ser de responsabilidade do Estado. É um jogo de pressão, no qual o exercício é definir o que se reivindica, como se reivindica e por quanto tempo.

É também no cenário de reabertura democrática, que começa a se alterar o significado atribuído ao termo “sociedade civil”<sup>24</sup> e a relação da mesma com o Estado.

O confronto e o antagonismo que tinham marcado profundamente a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores cederam lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático. Essa aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade (DAGNINO, 2004, p. 197).

Mas, a partilha de poder entre Estado e sociedade, a que se refere Dagnino, não é condição para a existência da participação. Esta também está presente em relações estabelecidas entre Estado e sociedade, onde não há tal partilha. É claro que, nos dois casos, “participação” tem sentidos políticos distintos. Se, no interior de um “projeto participativo” de sociedade, “ela é marcada pelo objetivo da 'partilha efetiva do poder', entre Estado e sociedade civil, por meio do exercício da deliberação no interior dos novos espaços públicos” (DAGNINO, 2004, p. 206), nos marcos do projeto neoliberal, a “participação” aponta para a chamada “participação solidária' e a ênfase no trabalho voluntário e na 'responsabilidade social', tanto de indivíduos como de empresas” (DAGNINO, 2004, p. 205).

Este segundo sentido de participação ganha espaço na esteira do fortalecimento do projeto neoliberal no Brasil, a partir dos anos 1990, quando há a concretização de “um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil” (DAGNINO, 2004, p. 196). Paulatinamente, essas responsabilidades vão

24 O termo sociedade civil, que foi definitivamente introduzido no vocabulário político no final dos anos 1970, (GOHN, 2004) surge, no Brasil, caracterizando uma “participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar” (GOHN, 2004, p. 21). Os movimentos ligados à Educação Popular compõem esse cenário e fortalecem a luta pela abertura democrática.

sendo assumidas por ONGs, o que, segundo Gohn, gera uma mudança na formulação e organização das demandas da sociedade.

A transferência de fundos do Estado para entidades do terceiro setor altera a relação cidadão-Estado. Na época que o Estado alocava diretamente verbas para setores sociais, ou atendia à pressão organizada de determinados grupos ou movimentos, ele estava atendendo a SUJEITOS COLETIVOS. À medida que a verba é transferida para ser gerenciada por uma entidade da sociedade civil, o atendimento ocorre aos usuários na qualidade de CIDADÃOS INDIVIDUAIS, clientes e consumidores de serviços prestados pelas entidades do terceiro setor, que promoverá o atendimento. A mudança altera, portanto, a natureza e o caminho por onde as demandas são formuladas e organizadas (GOHN, 2002, p. 104, grifos do autor).

A transferência de responsabilidades sociais e de recursos do Estado para organizações sociais, dá contornos ao que tem sido chamado de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil. No âmbito desta dissertação, com o objetivo de caracterizar os nossos objetos empíricos, é necessário que nos detenhamos em rápidos comentários a respeito de dois elementos deste contexto: a ideia de sociedade civil e a de parceria.

Conforme observa Dagnino (2004), nessas circunstâncias, o significado de sociedade civil (entendida como espaço de contradição e lutas pela hegemonia) tem se restringido a designar ONGs, ou mesmo o chamado “Terceiro Setor”. Tal redução de sentido é, para Montañó e Durigetto (2011), mais uma forma do capital, nos marcos do modo de produção capitalista, se contrapor às lutas sociais das classes subalternas. O “chamado 'terceiro setor' parte do ideológico pressuposto da realidade social setorializada; assim existiria um primeiro, um segundo e um terceiro setor: o Estado, o mercado e a 'sociedade civil'” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 305). Numa perspectiva crítica, o fenômeno do terceiro setor, trata-se de particulares desenvolvendo atividade pública, para dar respostas a demandas sociais – antes de responsabilidade do Estado – a partir de valores de solidariedade local, voluntariado, autorresponsabilização e individualização.

O fenômeno em questão não é, portanto, o desenvolvimento de organizações de um 'setor' em detrimento da crise de outro, mas a *alteração de um padrão de resposta social à 'questão social'* (...), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a autorresponsabilização do cidadão e da comunidade local para essa função (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 306, grifo do autor).

O debate das ONGs não se reduz ao debate da consolidação e ampliação do terceiro setor. Elas são anteriores a ele. Num contexto internacional, o termo é utilizado pela ONU, ainda na década de 1940, para designar entidades executoras de projetos humanitários ou de interesse público. No Brasil, a partir da década de 1960, elas surgem como centros de Educação Popular e de assessoria a movimentos sociais. No período de reabertura

democrática e, depois, no contexto da reforma do Estado, na década de 1990, é que temos o cenário de parceria expresso linhas antes. Usamos as palavras de Streck (2010) para resumir este último momento da trajetória das ONGs.

Embora haja controvérsias sobre a função que as organizações não governamentais desempenham na atual conjuntura política, parece haver um certo consenso de que passaram de um papel contestatório a um papel de colaboração, impulsionando a participação em escala local, mas sem intervir nas políticas macroeconômicas (STRECK, 2010, p. 307).

O mesmo autor chama atenção para a proximidade entre as ONGs e os movimentos sociais e de como elas poderiam estar ajudando a educar os movimentos, no sentido de adaptá-los à racionalidade hegemônica, na sociedade capitalista. “Nesse processo são amplamente usadas as metodologias de educação popular, passando estas [as ONGs] a instrumentos para perpetuar a dominação. É o feitiço que se volta contra o feiticeiro” (STRECK, 2010, p. 308). E é a contradição manifesta. Dessa forma, Streck explicita um desafio atual para o campo da Educação Popular.

No que tange à parceria, é relevante ressaltar, neste trabalho, que ela não acontece somente entre o Estado e as ONGs ou o “terceiro setor”. A luta de movimentos sociais e populares para a concretização do poder popular, para ampliar o Estado no sentido de garantir conquistas das classes trabalhadoras, para superar a democracia formal, exigindo mais do que a participação em esporádicos períodos eleitorais, também produz relações com o Estado, que se dão no marco das parcerias.

As parcerias com o Estado, além de se darem por meio de atores sociais diferentes, não se dão de maneira uniforme ou homogênea. Não podem ser enquadradas todas num mesmo projeto político, com iguais intencionalidades. O que se vê “é a emergência e a difusão de um padrão de relações de cooperação (o qual não exclui necessariamente a chance de conflito) entre Estado e organizações da sociedade civil” (SILVA; SCHMITT, 2014, p. 98). Neste sentido, é importante perceber que, para se dar conta da complexidade do debate sobre as parcerias, ele precisa ser encarado a partir de uma visão dialética da realidade, levando em consideração a historicidade do fenômeno, que compõem determinada totalidade, podendo, somente, ser compreendido nela.

Para Silva e Schmitt (2014, p. 97), tem sido cada vez mais difícil estabelecer as fronteiras entre sociedade civil e Estado em “função do aumento da importância deste no financiamento das organizações sociais, assim como pela expansão de parcerias e convênios nos quais as organizações sociais passam a assumir responsabilidades na implementação de

programas e políticas públicas”.

Estas relações vão produzindo importantes implicações tanto para as organizações sociais e os movimentos sociais e populares quanto para o Estado e para os governos. Por vezes, elas se dão em cima da corda bamba, tendo de um lado a perspectiva de enfrentamento ao sistema neoliberal e de outro a dependência financeira do Estado ou de fundações das empresas privadas, e acabam por levar as organizações sociais e os movimentos sociais e populares a processos complexos e contraditórios. As instituições que focam seu trabalho na Educação Popular também não escapam desse dilema. Este é um dos elementos que sustenta o debate da refundação e reconceituação da Educação Popular, a partir da década de 1990, que se vê convocada a reafirmar o caráter político e democrático do ato pedagógico; a centralidade dos saberes populares e da construção de um novo conhecimento a partir da prática do diálogo (FREIRE, 2005) e a compreensão do futuro como possibilidade. Tudo isso, em detrimento da compreensão de um processo educativo fundado na individualidade<sup>25</sup>; no desenvolvimento de habilidades; na qualidade entendida como quantidade de conteúdo aprendido, etc (GOHN, 2002).

Este cenário de tensão e contradição vivido por organizações e movimentos sociais e populares permite-nos, de maneira geral, “caracterizar a primeira década do século XXI como um tempo de experimentação social para muitas organizações e movimentos institucionalizados, com ênfase na ação em parceria no processo de execução de políticas governamentais” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 252).

Outro elemento do século XXI que precisa ser mencionado aqui e que altera as relações entre a sociedade civil e o Estado é a ascensão de governos democráticos identificados com questões populares, em países da América Latina, como a Bolívia, o Equador, a Nicarágua. No caso do Brasil, especificamente, a partir de 2002, com a eleição do primeiro presidente do Partido dos Trabalhadores – Luiz Inácio Lula da Silva – abre-se um ciclo no país onde há maior oportunidade de acesso institucional de organizações e movimentos sociais, por meio dos indivíduos que nelas atuam (SILVA; OLIVEIRA, 2011). A ampliação de tal acesso faz com que se configure no país “um Estado caracterizado por uma maior permeabilidade a suas [das organizações e movimentos] demandas e propostas”

25 Gohn fala de um novo paradigma educacional, no qual a Educação Popular também está inserida. Para a autora, neste paradigma, o processo de formação possui quatro objetivos estratégicos: 'o ser', que tem a ver com a competência individual; 'o conhecer', que é o desenvolvimento cognitivo, de habilidades didáticas, etc; 'o conviver', que está na dimensão da sociabilidade dos indivíduos e 'o fazer', que está no plano das competências produtivas. Para aprofundamentos, consultar Gohn (2002).

(SILVA; OLIVEIRA, 2011, p. 97).

Observa-se que esta permeabilidade se dá em graus diferentes e com efeitos variados a depender dos resultados das lutas sociais que são influenciados pelos “estágios da capacidade organizativa dos movimentos sociais” e pela “diversidade na vontade política dos governantes que varia do autoritarismo ao compromisso efetivo em envolver a população no controle do Estado” (GADOTTI; TORRES, 1992, p. 66).

Um dos desafios é, para os movimentos sociais e populares, a despeito de possível identificação ideológica com determinados governos, enfrentar as contradições que se apresentam no momento em que cresce a permeabilidade dos atores sociais no campo político-institucional, no marco de um Estado capitalista. Apoiado em Marx, Décio Saes (1990), nos auxilia a compreender que não é possível ignorar o caráter de classe do Estado no momento em que se luta pela transformação da sociedade, uma vez que, “um tipo particular de Estado (o burguês) corresponde a um tipo particular de relações de produção (capitalistas) na medida em que só uma estrutura jurídico-política específica torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas” (SAES, 1990, p. 26).

Por outro lado, o desafio de manter a defesa de um projeto popular e, ao mesmo tempo, ocupar espaços na gestão pública, participar na elaboração de políticas públicas, exercer o controle do Estado e fortalecer a luta das classes populares dentro dos espaços estatais, tem sido enfrentado pelos movimentos sociais e populares, inclusive por meio “do deslocamento e compartilhamento de seus integrantes” (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p. 99) com o governo.

Manter essa relação dialética entre o dentro e o fora é importante para a própria sobrevivência do movimento. A força de negociação do movimento dentro do Estado é a sua capacidade de mobilização fora dele. E o movimento chega ao fim quando substitui a mobilização pela negociação, ou quando perde de vista seu projeto político e histórico mais amplo (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 72).

No âmbito desta dissertação, duas políticas recentes podem servir de exemplo da participação de organizações e movimentos no campo político-institucional: a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social, instituídos pelo decreto da presidência da república, nº 8.243, de 23 de maio de 2014 (que foi rejeitado pela Câmara dos Deputados), e o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (MREP), publicado pela portaria nº 11, de 23 de maio de 2014, da Secretaria Geral da Presidência da República.

A PNPS tinha como objetivo “fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias



democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil”. Como sociedade civil, o decreto definia: “o cidadão, os coletivos, os movimentos sociais institucionalizados ou não institucionalizados, suas redes e suas organizações”. Para viabilizar seu objetivo, “consolidar a participação popular como método de governo e promover a participação no processo decisório e na gestão das políticas públicas”, a lei criava instâncias de participação da sociedade como os conselhos e as comissões de políticas públicas, as conferências nacionais, a ouvidoria pública federal, a mesa de diálogo, os fóruns interconselhos, as audiências e as consultas públicas e o ambiente virtual de participação. O decreto da presidenta foi derrubado, em 28 de outubro de 2014, pelo plenário da Câmara dos Deputados sob a alegação de que se tratava de um instrumento com viés autoritário<sup>26</sup>. Somente os partidos PT, PSOL e PCdoB foram favoráveis à norma.

Já o MREP é fruto de um longo processo de participação popular e diálogo entre sociedade civil e Estado. Ele começa, em 2003, com a criação da Recid, que passa a afirmar a necessidade de compreensão da Educação Popular como ferramenta e conceito a serem utilizados no âmbito das atividades desenvolvidas pelo governo federal. Esta ideia começa a ser discutida em fóruns e espaços de debate de abrangência nacional e internacional. Universidades, movimentos sociais, entidades ligadas à educação e setores do governo são envolvidos no debate de Educação Popular como política pública. Em 2013, a Secretaria Geral da Presidência da República define como prioridade em seu planejamento estratégico a formulação da Política Nacional de Educação Popular que culminará, entre outras coisas, na consolidação do MREP.

O marco reconhece a Educação Popular como uma possibilidade de qualificar a participação popular nas políticas públicas e como uma forma de proceder nos processos formativos oriundos, principalmente, no âmbito do poder público. Assim, tem como objetivo “promover um campo comum de reflexão e orientação da prática no conjunto de iniciativas de Políticas Sociais que tenham origem, principalmente, na ação pública e que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativo-formativos das políticas públicas do Governo Federal”. O marco demarca oficialmente a entrada da Educação Popular no interior das políticas de governo, extrapolando a esfera educacional.

26 Em seu depoimento, na Câmara dos Deputados, o deputado Mendonça Filho (DEM/PE) avalia o decreto: “É uma forma autocrática, autoritária, passando por cima do Parlamento, do Congresso Nacional, de estabelecer mecanismos de ouvir a sociedade”, segundo reportagem do jornal Rede Brasil Atual, disponível em <<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2014/10/camara-derruba-decreto-de-dilma-que-cria-plano-de-participacao-social-6753.html>>, acessado em 16 jun 2015.

Temos, ao final de anos de construção da Educação Popular no Brasil, sua marca registrada nas práticas formativas dos movimentos sociais vinculadas ou não ao Estado e/ou a fundações ligadas ao setor privado; no interior das escolas por meio do debate da educação pública popular e da prática diária de profissionais da educação que se identificam com os princípios de uma educação libertadora e transformadora da realidade; como também em outras áreas da administração pública<sup>27</sup>, como é o caso da área da saúde, na qual, em 2012, o Conselho Nacional de Saúde já aprovava a Política Nacional de Educação Popular em Saúde<sup>28</sup>.

Neste período histórico marcado pelas parcerias entre Estado e sociedade civil e pela luta pela ampliação da participação e do controle popular na gestão pública, é possível falar de níveis distintos de parceria e de participação social. Ao considerar a existência de graus diferentes de democracia e sustentando a necessidade de radicalização da prática democrática, Raúl Leis<sup>29</sup> sinaliza três níveis de participação: o da informação, referente ao acesso a dados e à transparência; o da consulta, referente aos processos de escuta da população; e o da decisão, capacidade de interferência, propriamente dita.

Outra possibilidade de classificação é apresentada por Silva e Schmitt (2014), baseados em Giugny e Passy, ao analisarem a participação de movimentos sociais e populares na elaboração e execução de políticas públicas. Na linha argumentativa dos autores, tem-se um padrão de relação entre Estado e sociedade civil que pode assumir três níveis: o da consulta, o da integração e o delegativo.

[O] Estado pode recorrer aos atores não institucionais no sentido de obter informações que podem ajudá-lo a tomar certas decisões ou a implementá-las. Aqui a colaboração toma a forma de consulta. [...] Uma colaboração mais profunda ocorre quando o movimento se torna parte das estruturas encarregadas de tomar ou implementar a decisão. Neste caso, nós observamos a integração dos movimentos em grupos de discussão, comitês, grupos de trabalho ou agências governamentais. [...] Finalmente, uma cooperação ainda mais profunda implica a delegação de certas tarefas, isto é, a transferência de responsabilidades do Estado para os movimentos no nível operacional. Isto ocorre acima de tudo na fase da implementação de políticas (GIUGNY; PASSY apud SILVA; SCHMITT, 2014, p. 98).

Participar, seja em que esfera ou nível for, na elaboração de projetos e ações é,

- 27 Segundo o MREP, um Mapeamento dos Processos Educativos e Formativos do Governo Federal, em desenvolvimento pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Social/SNAS/SG, com participação de ministérios que integram o GT Processos Educativos e Formativos, revela que há um conjunto de mais de 100 ações de formação com diversos objetivos, tanto voltados para a qualificação técnica quanto para formação para exercício da cidadania, acontecendo no âmbito do governo.
- 28 Instituída pelo Ministério da Saúde, no dia 19 de novembro de 2013, por meio da Portaria nº 2.761.
- 29 Exposição feita pelo autor na mesa “Educação popular e movimentos sociais”, promovida pelo Ceaal, durante o Fórum Social Mundial, em 2006 e disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/147-educacao-popular>>. Acessado em 4 de junho de 2014.

potencialmente, um processo educativo, pois demanda interação, tomada de consciência, capacidade de interlocução e decisão e certo grau de autonomia. A Educação Popular, enquanto conceito, meio ou ferramenta, tem contribuído (ainda que de diferentes maneiras e em graus distintos), no Brasil e na América Latina, na construção de processos participativos. Ao estar presente dentro e fora da escola formal, no seio dos movimentos sociais e dentro da própria estrutura do Estado, a Educação Popular vai se redefinindo como “um projeto político-pedagógico de transformação para a nova construção social” (MEJÍA, 1994, p. 86).

Essa progressiva transformação da relação entre o Estado e a sociedade civil, desde o início da abertura democrática no Brasil, e os processos de refundação e revisão vividos desde então pelo campo da Educação Popular, é o contexto no qual se localizam as teses analisadas. É a partir deste marco que esta dissertação se pergunta, em termos de produção acadêmica, como a construção dos entendimentos e percepção da relação entre Estado e Educação Popular vem orientando as análises desenvolvidas nas teses feitas nos últimos anos. É também a partir deste ponto que se aspira que as reflexões a serem feitas possam contribuir para este campo de saber e, por que não, de militância.

### **3.9 Pressupostos teóricos e diretrizes de análise**

Como afirmado anteriormente e em consonância com o referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho, não se parte para a análise das teses de forma neutra. Por isso torna-se importante destacar, ainda que de forma sucinta, algumas diretrizes de análises e pressuposto teóricos que permearam, de partida, a leitura das teses. Trata-se de uma tentativa de informar o leitor sobre de onde se parte e com que bagagem se vai para a análise dos objetos empíricos.

Partiu-se para a tarefa de construção de uma contribuição para um estado da arte ciente do difícil, mas necessário, esforço de se combinar as perspectivas de análise do pesquisador que se propõe a mergulhar nas teses com as dos pesquisadores que realizaram os trabalhos ora estudados. Tratou-se, idealmente, de um exercício de tentar observar e reconstruir o trajeto proposto pelo pesquisador ao desenvolver sua tese e não de jugá-lo. Tratou-se do desafio de realizar os deslocamentos necessários para a constituição deste diálogo.

Situando nosso olhar, entendemos que, pelo fato de a Educação Popular estar intimamente vinculada aos movimentos sociais e populares, o que acontece a eles interessa a

este campo de conhecimento. Paludo, em seu recorrido pela história da Educação Popular e do “Campo Democrático Popular<sup>30</sup>” sinaliza que, a partir da década de 1990, esses atores da esquerda enfrentam uma crise interna que gera desestruturação e desorientação. Entretanto, esses movimentos resistem e se lançam ao desafio de compreender o momento histórico que atravessam, de se reorganizar, reformular e buscar formas alternativas de atuação e formação. A sobrevivência do campo estava vinculada a sua capacidade de criar alternativas à nova fase de acumulação do capital. Esta tarefa, apesar de vir em alguma medida sendo cumprida, não foi facilmente empreendida naquele fim de século.

Os mesmos intelectuais, que auxiliam na compreensão desta nova realidade e na análise crítica do projeto hegemônico, ficam menos falantes e com respostas menos rápidas e consistentes quando questionados sobre as alternativas que se apresentam, tendo como pressuposto uma visão pessoal e coletiva da estratégia de transformação. Isto é, quando se trata de apontar os possíveis caminhos, que podem levar para além do fundamentalismo de mercado e do projeto de modernidade (PALUDO, 2001, p. 133).

De fato, a disputa pela constituição de uma hegemonia das classes subalternas não tem sido fácil também nos primeiros anos do novo século. Uma alternativa ao desenvolvimento<sup>31</sup> proposto pelo modelo capitalista ainda está em gestação. “O grave problema que caracteriza nossa época é que, enquanto o neoliberalismo exhibe evidentes sintomas de esgotamento, o modelo de substituição ainda não aparece no horizonte das sociedades contemporâneas” (BORON, 1999, p. 58).

A Educação Popular não só como ferramenta de formação, mas como um paradigma capaz de propor outras possibilidades de organização social, tem se mostrado também meio para a criação e experimentação de alternativas ao desenvolvimento. Esta é uma reflexão que está presente no diálogo empreendido entre este estudo e as teses analisadas. Como será que

30 “O Campo Democrático e Popular se constitui em nosso país nas décadas de 1970/80, de um lado, em contraposição aos desdobramentos específicos do projeto de modernidade e, de outro, na continuidade do aprofundamento de concepções e práticas que procuravam articular a democracia com a justiça social e com a construção de um projeto alternativo de sociedade. O CDP representa, no espaço social ou no interior do Bloco Histórico, a articulação e congregação de forças políticas e culturais com capacidade de intervenção política e organizativa. Apesar das especificidades das práticas sociais, de identidade, composição social e projetos, o CDP orientava-se para a luta pela democratização formal e para o aprofundamento desta democracia” (PALUDO, 2001, p. 45).

31 A ideia de uma “alternativa ao desenvolvimento” e não de um “desenvolvimento alternativo” foi apresentada por Boaventura de Sousa Santos em vídeo, consultado no endereço eletrônico <<http://www.youtube.com/watch?v=qzvJgFN0bpU>>, em 29 de junho de 2014. A compreensão de Santos, baseada num paradigma trazido pelas lutas indígenas e sociais dos últimos vinte anos, é de que não há mais que se falar em desenvolvimento alternativo, sustentável ou integral. Para ele, o conceito de desenvolvimento não se liberta do de crescimento e, portanto, há que se buscar uma alternativa ao desenvolvimento. O vídeo faz parte do projeto “Conversas do Mundo”, do Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra, que é coordenado por Santos. Nesta ocasião, participa do projeto Leonardo Boff.

os trabalhos acadêmicos que se debruçaram sobre a relação entre a Educação Popular e o Estado leram este momento histórico? Esta seria uma perspectiva presente na construção das análises? Será possível encontrar neles inspirações para novos passos do campo da esquerda?

Outro aspecto importante que marca a análise das teses está relacionado aos temas da participação popular, do exercício da cidadania, da radicalização da democracia e das novas formas de poder. Esses temas têm pautado lutas populares que têm como horizonte o rompimento com a lógica capitalista, em todas as suas frentes, econômica, política e cultural. Eles estão presentes desde experiências de governos mais populares a partir do final da década de 1980, que têm inaugurado novas formas de coexistência e tensão entre Estado e sociedade civil, até as jornadas de junho de 2013, que levaram milhares de brasileiros às ruas – e o mesmo se poderia dizer de outros países do mundo – passando pela criação de importantes movimentos sociais e também por crises de instituições históricas como os sindicatos e os partidos políticos.

Esse debate permeia, por exemplo, a luta pela concretização da escola pública popular, ou da Escola Cidadã; a constituição do Movimento Cidades Educadoras, que “não se trata de uma ação educadora qualquer, mas de um projeto educativo vinculado aos processos democráticos e participativos” (ZITKOSKI, 2011, p. 57); as experiências de orçamento participativo, como nova forma de exercício de poder político; o Marco de Referência da Educação Popular e a Política Nacional de Participação Popular; os protestos massivos, em 2013, no Brasil, que “revelaram que os jovens manifestantes se consideram 'sem voz pública', isto é, sem canais para se expressar e ter sua voz ouvida. Ou melhor, a voz deles não se expressa nem é ouvida publicamente<sup>32</sup>” (LIMA, 2013, p. 90).

Seja dentro da esfera estatal ou no âmbito da sociedade civil, o tema de um avanço democrático da sociedade tem sido sistematicamente alvo de disputa. E mais uma vez, a Educação Popular é convocada – como conceito, meio e ferramenta – a se apresentar e a contribuir. A transformação da sociedade e a constituição de um poder popular demanda instrumentos materiais e culturais que possam viabilizar o aprendizado e o aperfeiçoamento do sujeito democrático. E nessa perspectiva, “a formação significa um grande trabalho de educação política e cultural” (NASCIMENTO, 2013, p. 171). Será que podemos observar este panorama nas teses selecionadas? Será que as construções de análise avançam por essa

32 Lima trabalha no texto, a ideia de “crise da representação política”, discutindo-a pelo viés da representação minoritária das classes populares na política institucional e da permanente desqualificação, por meio da “velha mídia”, da política e de seus atores. Esta crise, seria, para o autor, um dos elementos motivadores das manifestações iniciadas em junho de 2013.

perspectiva?

Outro elemento a ser ressaltado diz respeito, mais estritamente, à relação estabelecida entre a sociedade civil e o Estado. Já foi sinalizado que esta relação tendeu a variações expressivas, nas últimas duas décadas, no Brasil (SILVA; OLIVEIRA, 2011). Segundo os autores, a teoria política produzida no país acentuou o aspecto da externalidade dos movimentos sociais à política institucional e esta interpretação teria sido quase uníssona.

O problema, no entanto, foi a universalização dessa interpretação, tomando a externalidade e o repertório confrontacional como características constitutivas e inerentes à “natureza” dos movimentos sociais e não como aspectos conjunturais relacionados a um determinado contexto político específico (autoritário e excludente). Nesse sentido, outras formas de relação passaram a ser tratadas como desvios frente a um modelo teórico-normativo que estabelecia não apenas o “ser”, mas também o “dever ser” (combativos, transformadores, autônomos, não institucionais, etc.) dos movimentos sociais (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p. 90).

A visão de oposição “homogeneizadora” e “simplista” que separa em polos distintos Estado e sociedade civil e que, por vezes, associa a esta a ideia de virtude e àquele a de maldade, é, segundo Dagnino (2004), insuficiente para que se possa entender a complexidade das relações existentes entre ambos. A autora destaca a necessidade de se identificar e de se distinguir claramente os “diferentes projetos políticos presentes no interior do aparato do Estado e na sociedade civil” (DAGNINO, 2004, p. 200).

Na tentativa de fazer frente à visão simplista e dicotômica do Estado e da sociedade civil, Silva e Oliveira, apoiados em Banaszak, defendem o argumento de que “ao invés de assumir a perspectiva de que existiria um padrão único de relações entre movimentos sociais e Estado, o mais correto seria pensar tais relações como conformando um *continuum*, que vai da exclusão completa dos movimentos em relação ao Estado até a inclusão completa” (2011, p. 92).

Corroborando com a ideia de que a relação que se estabelece entre esses atores não é uniforme, nem homogênea e que não ocorre isoladamente, é que se realiza a análise das teses selecionadas. Como os pesquisadores analisados se colocam frente a esta relação? Como eles avaliam que deva ser o posicionamento dos movimentos sociais em relação à política institucional? Qual disputa, em relação ao Estado, deve ser feita pelos movimentos sociais?

Um último aspecto a ser mencionado e que poderá atravessar nosso diálogo com as teses, diz respeito ao conceito de sistematização de experiências. Desenvolvida na América Latina e tendo como subsídio os elementos inspiradores da Educação Popular e da *Investigación Acción Participativa*, a ideia de sistematizar as experiências tem se afirmado,

cada vez mais, como um elemento necessário aos movimentos de intervenção na realidade.

E para que sistematizar? Nesta perspectiva, para transformar pessoas e realidades. Volta-se o olhar para o que tem sido feito, para que se possa compreender, refletir, reajustar, redefinir, recolocar e, assim, avançar-se mais, ir mais além. Como explica Oscar Jara, “a sistematização das experiências é, sim, para nos apropriarmos do passado mas é, principalmente, para nos apropriar do futuro. Para podermos ter elementos de como queremos fazer a coisa a partir do que realmente aconteceu e não do que idealmente gostaríamos que tivesse ocorrido<sup>33</sup>”. Desta forma, não se está falando de uma sistematização tradicional, que objetiva o levantamento de dados. Este é um conceito baseado na ideia de *práxis*, onde se realiza, se reflete sobre e se segue realizando de maneira dialética.

Diferentemente da avaliação – que se dedica mais ao projeto e se concentra nos resultados, obtidos ou não – a sistematização se dedica mais ao processo e se concentra nas suas dinâmicas e movimentos (JARA; FALKEMBACH, 2013). Ela tem ainda um caráter coletivo e participativo e, por isso mesmo, de autoaprendizagem.

Avaliar e sistematizar as experiências se complementam e “para passarmos a outros níveis de reflexão conceitual, será necessário relacionar este conhecimento produzido diretamente a partir de práticas particulares com o conhecimento acumulado, sintetizado e estruturado nas diversas teorias existentes” (JARA; FALKEMBACH, 2013, p.153). Partindo da compreensão da necessidade de conhecer para transformar, nos perguntamos que lugar a *práxis* ocupa nas teses estudadas? Terão elas considerado a possibilidade de avançar na reflexão, extrapolando os limites da experiência investigada?

As questões relacionadas aqui demarcam um ponto de partida para a realização desta contribuição para um estado da arte, apontando elementos históricos, ideológicos e sociológicos que nos parece necessário informar, no âmbito de uma pesquisa. Trata-se, entretanto, de um ponto de partida e não de chegada.

33 Entrevista em video disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=mpMvMpfu3kU>> , em 1 de junho de 2014.

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES

Este capítulo apresenta uma síntese dos dados que foram levantados das teses e expõe alguns elementos que, a partir das inferências feitas, relacionam os dados, categorizam as informações, discutem os temas destacados na dissertação e dialoga com os autores dos textos. Conforme informado, a partir de cada tese analisada foi produzido um quadro informativo (síntese preliminar) com os dados catalográficos (título, universidade de realização, ano de defesa) e com citações diretas dos trabalhos, que dizem respeito a dois níveis de análise: um conceitual e um metodológico e sobre as principais conclusões das autoras e autor a respeito do objeto de pesquisa desta dissertação. Este quadro informativo encontra-se, na íntegra, no anexo I.

As teses analisadas compuseram um *corpus* de pesquisa que, em seus aspectos gerais, pode ser assim descrito: trata-se de seis trabalhos analisados, totalizando um volume de 1.431 páginas, uma média de 238 páginas por trabalho. Cinco foram escritos por mulheres e um por homem. No que diz respeito ao momento da produção dos trabalhos, há certa regularidade, não havendo grandes hiatos. Vejamos: a tese mais antiga foi defendida em 2005 e a mais recente em 2013. Ainda há outras duas defendidas em 2009, outra em 2007 e outra em 2010.

No que tange às universidades que abrigam estudos sobre o tema, duas estão localizadas no Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade do Vale do Rio dos Sinos); duas em São Paulo (Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas); uma na Paraíba (Universidade Federal da Paraíba); e uma em Minas Gerais (Universidade Federal de Uberlândia). Entretanto, os objetos empíricos das pesquisas, não, necessariamente, estão localizados na mesma região das universidades. A pesquisa realizada na UFRGS tem como campo empírico a FASE, se concentrando na sede central da instituição, no Rio de Janeiro; a realizada na Unisinos, analisa cursos que aconteceram no Piauí; a feita na USP, tem campo empírico variado, por se tratar de encontros da Rede MOVA-BRASIL e de três experiências do MOVA, sendo uma no Ceará, uma no Mato Grosso e uma em São Paulo; da mesma forma, a produzida na UNICAMP é um estudo bibliográfico e estuda o Brasil como todo; a realizada na UFPB, tem seu campo também na Paraíba; e a produzida na UFU, tem seu campo empírico localizado no Amapá.

Observando a distribuição geográfica das universidades e dos campos empíricos das teses, percebemos que cinco universidades estão localizadas em estados que estão entre os dez



maiores IDHs<sup>34</sup> do país (SP com 0,783 - MG com 0,731 - RS com 0,746) e apenas uma na Paraíba, com IDH de 0,658. Entretanto, em relação aos campos empíricos estes dados se invertem. Temos dois campos realizados em estados que estão entre os dez maiores IDHs do país (SP com 0,783 – RJ com 0,761) e cinco realizados em outros estados (MT com 0,725 – CE com 0,682 – PB com 0,658 – PI com 0,646 – AP com 0,708).

Esta é uma visão geral das teses. A seguir, elas serão analisadas a partir das nove categorias operacionais, que compõem os níveis de análise metodológico e conceitual e as principais conclusões. As informações serão apresentadas separadamente com o intuito de facilitar a compreensão do percurso e dos resultados da análise, entretanto, trata-se de uma divisão formal, pois não é possível entender um nível do trabalho sem observar o outro. Portanto, as categorias se auto relacionam.

Ao longo da apresentação da análise com base nas categorias operacionais serão feitas afirmações a respeito de cada tese, que serão seguidas de citações diretas dos trabalhos, com o intuito de dar maior rigor à análise, de expor ao leitor os elementos que levaram a determinada afirmação e de exemplificar determinada colocação. Todas as citações utilizadas também estão registradas no quadro informativo de cada tese.

#### **4.1 Nível Metodológico**

Começa-se a exposição de dados e análises das teses pelo que chamamos ao longo do trabalho de “Nível Metodológico”. Ele está sendo apresentado antes do nível conceitual e das principais conclusões, não por uma questão de importância, pois os níveis não se distinguem quanto a este aspecto, mas sim porque ele traz informações mais objetivas sobre os trabalhos, como quais foram os objetos empíricos analisados, que técnicas de pesquisas foram utilizadas, entre outras. A aposta é que, ao começarmos por este ponto, o leitor possa ir se familiarizando com as teses e, dessa forma, ter mais informação para contextualizar os elementos apresentados nos outros pontos deste capítulo.

Este nível está dividido em quatro categorias operacionais (“Sujeitos investigados”, “Principais autores trabalhados”, “Desenho metodológico” e “Participação dos sujeitos”) que

34 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU) que pretende estabelecer um índice de qualidade de vida das populações. O índice varia de 0 a 1 sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o IDH do local. O índice é composto por três aspectos: escolaridade, renda e nível de saúde. Os dados apresentados aqui foram retirados do sítio eletrônico do PNDU <<http://www.pnud.org.br/>> e estão baseados no Censo brasileiro de 2010.

serão trabalhadas separadamente. Cada categoria está resumida num quadro analítico bastante sintético, que tem o objetivo de dar uma visão geral de cada tese estudada. O quadro analítico foi produzido a partir da síntese preliminar (quadro informativo), que se encontra disponível no anexo I. O quadro analítico não esgota nem as informações levantadas sobre as pesquisas durante este estudo, nem as informações trabalhadas no texto. Ele dá um direcionamento e deve ser observado como um apoio para a compreensão da pesquisa em questão.

#### 4.1.1 Sujeitos Investigados

Neste ponto, apresentamos os “sujeitos investigados”. Eles são os objetos empíricos de cada tese. Nas ciências sociais, “o homem é o sujeito que investiga e ele é o próprio objeto de estudo” (CIAVATTA, 2001, p. 124). Além disso, a nomenclatura serve para destacar aspecto relevante da perspectiva teórico-metodológica deste trabalho, que é o entendimento de que a construção do conhecimento se dá num processo relacional estabelecido entre sujeito e objeto. Ambos não são entendidos como elementos isolados e estáticos, mas sim como elementos que constroem a relação e que se formam nela.

No quadro que se segue, temos o resumo dos sujeitos investigados:

Tese	Sujeitos Investigados
01	48 moradores dos bairros Sagrado Coração de Jesus, Malvinas, Agreste e Mirilândia, de Laranjal do Jari/AP.
02	Quatro primeiros encontros da Rede dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede MOVA-BRASIL (entre 2001 e 2004) e os MOVA Brasil – Polo Ceará; MOVA-MS/Brasil Alfabetizado; MOVA-SP (2001/2004) tendo como referência o MOVA-SP (1989/1992).
03	ONG Serviço de Educação Popular (SEDUP) e Associação Santo Dias (ASD), ambas na Paraíba. Foram sujeitos 8 educadores, 4 de cada ONG.
04	Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e o Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária, ambos no Piauí.
05	A Educação Comunitária, no Brasil, no século XX
06	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)

Dos seis trabalhos analisados, dois deles (Tese 03 e 06) se dedicam a estudar Organizações Não Governamentais. A tese 03 analisa duas ONGs localizadas na Paraíba: o Serviço de Educação Popular (SEDUP) e a Associação Santo Dias (ASD). Para isso,

entrevista oito educadores, sendo quatro de cada ONG. O perfil dos entrevistados é variado. Suas idades variam de 29 a 60 anos e seus tempos de atuação nas ONGs variam de 02 a 20 anos. A metade possui pós-graduação, três nível superior e um estudou até o ensino médio.

A tese 06 estudou a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Criada em 1961, a FASE tem atuação de amplitude nacional e, atualmente, tem sedes em seis estados (Pará, Mato Grosso, Bahia, Pernambuco, Espírito Santo e Rio de Janeiro). A pesquisa foi “concentrada na sede central, no Rio de Janeiro” (p. 36) e contou com a entrevista de cinco dirigentes. Não há informações detalhadas sobre o perfil dos entrevistados, entretanto, o autor afirma que “são esses dirigentes que vêm construindo a FASE historicamente” (p. 161).

Em comum, os sujeitos investigados têm o fato de serem de entidades que atravessaram o período da ditadura civil-militar brasileira, ou parte dele; de estarem vinculadas, em alguma medida, em sua origem, à Igreja Católica; de estarem, também em suas origens, vinculadas a movimentos sociais populares e de terem na Educação Popular sua principal frente de atuação.

Outras duas teses (02 e 04) se aproximam por manterem alguma semelhança entre os seus sujeitos investigados. Ambas estudaram processos de produção e execução de cursos ou atividades educacionais que têm na Educação Popular seus fundamentos políticos e pedagógicos.

A Tese 02 analisou quatro encontros da Rede dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede MOVA-BRASIL, de 2001 a 2004. Também pesquisou as experiências do MOVA Brasil – Polo Ceará; do MOVA-MS/Brasil Alfabetizado e do MOVA-SP (2001/2004), tendo como referência para a análise o MOVA-SP (1989/1992).

A Tese 04 se debruçou sobre dois cursos do PRONERA, realizados no Piauí: o Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e o Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária.

A tese 01 se constitui em uma pesquisa feita com moradores de uma cidade do Amapá, chamada Laranjal do Jari. Trata-se de um município com quase 40 mil habitantes – o terceiro mais populoso do Amapá – com “elevada incidência de pobreza” (p. 20), com quase metade da população (46%) vivendo em “precárias condições de salubridade, pois o esgoto está a céu aberto, há intensa densidade de resíduos sólidos, além de depósito dos dejetos humanos sob as casas e entorno” (p. 20).

Os sujeitos investigados foram 48 moradores dos bairros Sagrado Coração de Jesus e Malvinas (em área de várzea), Agreste (em área de terra firme) e Mirilândia (em área de solo misto). O perfil dos sujeitos é variado. Eles têm idades entre 18 e 65 anos e profissões diversas (professores, domésticas, estudantes, profissionais liberais, servidores públicos). O nível de escolaridade vai desde pessoas com nível superior a pessoas sem educação formal (p. 54). A escolha dos sujeitos foi aleatória, se dando através dos que se dispuseram a participar dos encontros coletivos, com a pesquisadora.

Por fim, a tese 05 tem como objeto de investigação a Educação Comunitária, no Brasil, no período compreendido pelo século XX. A tese é um estudo histórico-filosófico sobre as matrizes políticas da Educação Comunitária, neste período, e suas implicações educativas e políticas para a sociedade brasileira.

Observando os seis sujeitos/objetos investigados chama atenção sua diversidade, uma vez, que não há predomínio de um tipo. O tema da Educação Popular e do Estado tem atravessado diferentes momentos históricos e envolvido diversos atores, sinalizando um universo complexo de relações sociais. Trata-se de um campo de análise que não está circunscrito a uma só dinâmica ou realidade.

No entanto, nos perguntamos: haveria outros sujeitos pertinentes a serem investigados? Seriam os próprios governos um objeto de análise interessante? Ou a Educação Popular, enquanto prática pedagógica libertadora (FREIRE, 2005)? Afinal, onde estão sendo formados os novos sujeitos coletivos? Poderia trazer reflexões interessantes voltarmos o olhar para os sujeitos que, há algum tempo, foram centrais na organização e promoção do campo da Educação Popular como igrejas, partidos políticos e sindicatos? Possivelmente outros trabalhos acadêmicos, não contemplados por essa pesquisa, podem estar dando conta deste universo de sujeitos a ser investigado<sup>35</sup>. No âmbito desta pesquisa, nos cabe levantar as hipóteses.

#### 4.1.2 Desenho Metodológico

Na categoria “Desenho Metodológico”, o objetivo é conseguir observar o caminho percorrido pelo pesquisador durante a pesquisa. Que procedimentos ou técnicas utilizou para

35 A título de exemplo citamos Baptista (2012), que estuda a relação da escola pública e a constituição do poder popular; Garim (2015), que estuda a Recid; Fonseca (2011), que estuda a Educação Popular e suas práticas educativas de formação sócio-política, no contexto da Universidade Popular (UNIPOP).

levantar informações? Em que metodologia se baseou? Como se aproximou dos sujeitos investigados? Como analisou as informações que foram privilegiadas na pesquisa? Para isso, olhou-se as teses de duas maneiras. Uma, buscando no específico, procurando as informações que apresentassem os passos seguidos pelas autoras e autor. Outra, observando o conjunto da tese, analisando qual o trajeto teórico-metodológico desenvolvido para a realização da pesquisa.

No quadro abaixo temos as técnicas de pesquisa utilizadas por cada um dos trabalhos e um resumo dos procedimentos metodológicos.

Tese	Desenho Metodológico
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza rodas de conversa, inspiradas nos círculos de cultura do Freire, onde se buscou responder à questão: “Quais foram as soluções apontadas por um grupo de moradores da cidade de Laranjal do Jari, à luz dos pressupostos da educação popular, para questões socioambientais locais, que possam subsidiar futuras ações governamentais?” (p. 22)</li> <li>- Uso da análise de conteúdo</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de documentos históricos, de anotações, de relatórios e de transcrições feitas nos encontros. Trata-se de uma sistematização de uma experiência ocorrida antes da tese ser proposta.</li> <li>- Entrevistas com educadores e educandos</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas semiestruturadas, formulário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, e observações sistemáticas com produção de diário de campo.</li> <li>- Documentos analisados por meio da análise de conteúdo</li> </ul>
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa Participante</li> <li>- Participação em cinco das seis etapas do curso de formação analisado.</li> <li>- Acesso a documentos, convênios e arquivos do material pedagógico e metodológico produzido pela coordenação, educandos, professores e alunos pesquisadores.</li> <li>- entrevistas com duas técnicas da Supervisão da Educação do Campo, da Secretaria Estadual de Educação, com uma técnica do INCRA (PRONERA), com um coordenador estadual e um nacional do MST.</li> <li>- Realizadas visitas ao ITERRA e à sede do PRONERA, em Brasília.</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa bibliográfica: analisa primeiro, a partir de uma abordagem histórico-filosófica, o conceito de comunidade. Depois apresenta e analisa três matrizes filosóficas da educação comunitária. Por fim, apresenta o que seria o paradigma atual da educação comunitária: a Animação Cultural.</li> </ul>
06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um estudo de caso. Primeiro faz um resgate histórico da organização.</li> <li>- Entrevistas com cinco dirigentes da FASE</li> <li>- Análise de caderno de campo e leitura de documentos oficiais (20 números da revista trimestral publicada pela entidade, durante a década de 1980 e 27 números publicados na década de 1990), com o uso da Análise de Conteúdo.</li> </ul>

A tese 01 lança mão de técnicas e estratégias metodológica comuns ao campo da Educação Popular para desenvolver a análise. Por meio de rodas de conversa, inspiradas nos círculos de cultura do Freire (2005), foram reunidos 48 moradores da cidade de Laranjal do Jari que, ali, “apontaram soluções” para “questões socioambientais locais”, que pudessem “subsidiar futuras ações governamentais” (p. 22). Para encontrar tais soluções, a autora reuniu os moradores por bairros, apresentou-lhes fotos que retratavam problemas ambientais locais e lhes “estimulou”, “por meio da problematização de questões imanentes ao seu cotidiano”, a propor ideias a partir dos debates estabelecidos (p. 57). A autora, que “mediava” (p. 57) os grupos, gravou as atividades e, posteriormente, por meio da análise de conteúdo, concluiu quais foram as soluções apontadas pelos moradores para problemas socioambientais do município.

O quarto e último capítulo da tese é dedicado a explicitar os resultados das atividades de campo. Na primeira parte das análises estão reunidas as observações dos moradores acerca da “cidade”, do “papel dos gestores públicos” e de “expressões da cultura popular”. Na segunda, são apresentadas as “soluções de caráter operacional e educacional apontadas [pelos moradores] para as questões socioambientais locais” (p. 118). O primeiro capítulo da tese se dedica a uma apresentação geral da pesquisa, com problema de pesquisa, objetivos, hipóteses, justificativa e a apresentação dos conceitos do que seriam as principais categorias de análise. No segundo capítulo a autora se dedica a explicar o trajeto metodológico da pesquisa. O terceiro capítulo traz uma abordagem histórica sobre a cidade e a região e ainda um relato sobre a experiência de elaboração do Plano Diretor do Município de Laranjal do Jari, dando ênfase ao seu aspecto metodológico. Conclui, afirmando, entre outras coisas, que “os moradores compreendem as implicações das questões socioambientais locais e sabem propor alternativas de solução” (p. 180); que “a educação popular, enquanto educação para o povo, formulada no encontro com moradores, possibilitou o prenúncio de alternativas mais próximas possível das suas necessidades” (p. 178); e que “discussões em torno das problemáticas ambientais urbanas (...) devem envolver todos os segmentos sociais” (p. 176).

A tese 02 é uma proposta de sistematização de uma experiência ocorrida antes da proposição da tese e da qual a autora fez parte. Por meio da análise de documentos históricos, de anotações pessoais, de relatórios e de transcrições feitas durante as atividades, a autora buscou dar conta do seguinte objetivo de pesquisa: “compreender o processo de construção da Rede [MOVA-BRASIL], os seus desafios, seus conflitos e suas conquistas” (p. 12). Para isso,

ela analisou os quatro primeiros encontros da Rede MOVA-BRASIL (entre 2001 e 2004) e as experiências do MOVA Brasil – Polo Ceará; do MOVA-MS/Brasil Alfabetizado; e do MOVA-SP (2001/2004). Também foram realizadas entrevistas com educadores e educandos, para subsídio das análises.

Para dialogar com os documentos da Rede e com os outros MOVAs analisados, a autora usa como referência o MOVA-SP (1989/1992). As experiências são analisadas a partir de três categorias: Educação Popular, Alfabetização e EJA e parceria entre a Sociedade Civil e o Estado.

Na introdução e no primeiro capítulo da tese há uma apresentação geral do objeto, do problema de pesquisa, da metodologia, das três categorias que serão usadas para a análise das experiências do MOVA e um quadro da situação da EJA, a partir da reforma educacional iniciada na década de 1990, suas mudanças de paradigma e os desafios para os próximos anos. O segundo capítulo traz parte da história do MOVA-SP (1989/1992) – que fez parte da política educacional da gestão de Luiza Erundina (PT) – e uma análise a partir das três categorias anunciadas. À análise da Rede MOVA-BRASIL, é dedicado o terceiro capítulo da tese. Ele conta com um resgate histórico detalhado dos quatro encontros, apresentando suas pautas e principais debates, e com análises e problematizações. No quarto capítulo a autora apresenta as outras três experiências do MOVA, organizando a análise a partir das mesmas três categorias que utilizou para analisar o MOVA-SP (1989-1992) e traça um paralelo dos três com este último tentando destacar “avanços e retrocessos”. Nas conclusões ela aponta, entre outras coisas, que “a contribuição da Rede MOVA-BRASIL para as discussões da Educação Popular, da superação do analfabetismo no Brasil e dos novos paradigmas da EJA, não pode ser negada” (p. 154); que “existem limites para que os grupos sociais interfiram nas políticas públicas” (p. 158); e que “várias foram as iniciativas para garantir a continuidade [dos estudos dos educandos], mas elas enfrentaram uma barreira muito concreta, a ausência de financiamento” (p. 157).

A tese 03 se dedica a estudar duas ONGs, localizadas na Paraíba – Serviço de Educação Popular (SEDUP) e Associação Santo Dias (ASD) – e busca responder a questão: “em que medida as ONGs identificadas como progressistas no âmbito da educação popular contribuem com a hegemonia das classes subalternas” (p. 20). Para isso, a autora, por meio da análise de conteúdo, utiliza entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito educadores, sendo quatro de cada entidade; formulário sobre o perfil dos educadores; documentos das e

sobre as organizações; e observações com produção de diário de campo (p. 30). A análise está organizada mediante cinco categorias chamadas pela autora de “temáticas”: conhecimento popular, conscientização, participação, cidadania e diálogo (p. 128). As categorias emergiram, segundo a autora, das entrevistas realizadas.

Para identificar o que seriam “ONGs identificadas como progressistas no âmbito da Educação Popular”, a autora usa os seguintes critérios:

Ter a Educação Popular como foco principal, atuar no âmbito da Educação Popular junto às camadas menos favorecidas, possuir uma trajetória histórica de luta junto aos movimentos sociais no contexto da ditadura militar, permanecer articulada aos movimentos sociais na atualidade e apresentar visibilidade de acesso ao campo de pesquisa (TESE 03, p. 20).

O primeiro capítulo da tese apresenta a pesquisa. Nele há justificativa; apresentação e problematização da temática das ONGs; a abordagem metodológica; a apresentação dos sujeitos investigados. No segundo capítulo há um debate conceitual e histórico sobre as ONGs, no Brasil. Também há uma análise conjuntural da reforma do Estado, no Brasil, a partir da década de 1990, e do “incentivo às ONGs” (p. 10), neste contexto. O capítulo se encerra com a abordagem de “os objetivos e as trajetórias históricas” (p. 33) das duas entidades pesquisadas e com as primeiras análises da investigação. O texto segue com uma apresentação conceitual de Educação Popular, no terceiro capítulo, apresentada a partir dos elementos *práxis*, conscientização, hegemonia, cidadania e participação. No quarto capítulo, a autora aborda “a educação popular na concepção dos educadores das ONGs pesquisadas” (p. 34), por meio das cinco categorias já mencionadas. O quinto capítulo traz uma apresentação e análise das práticas e dos desafios das duas ONGs, na perspectiva dos educadores entrevistados. Ao final a autora apresenta a defesa da tese elaborada: “ainda que as ONGs apresentem aspectos históricos e teórico-metodológicos compatíveis com um perfil progressista no âmbito da educação popular, suas práticas são insuficientes para contribuir com a hegemonia das classes subalternas” (p. 207).

Neste ponto da apresentação dos dados, cabe uma menção a um determinado aspecto estrutural das pesquisas, motivada por um diferencial que a tese 03 apresenta em relação aos outros trabalhos. E, talvez, as observações e hipóteses geradas aqui possam servir para a produção e/ou análise de outros trabalhos acadêmicos. O que nos chama atenção, no caso da tese 03, é o fato de como o texto está estruturado, apresentando os dados e análise dos sujeitos investigados de forma menos isolada das análises históricas e teóricas realizadas ao longo do trabalho.



Para explicar esse ponto de vista, falemos no conjunto das teses estudadas. As autoras e autor dos trabalhos, se dedicam a situar os sujeitos investigados no processo histórico, realizando uma abordagem histórica que varia em níveis distintos, entre uma compreensão de história como “cenário” de um fenômeno ou como “retrato” de determinado momento (GAMBOA, 2007), até uma compreensão de história como processo, onde os objetos não existem isolados e sim em relação (CIAVATTA, 2001). Como todos os trabalhos procuram se guiarem por uma abordagem dialética, todos tendem a avançar, e logram em diferentes níveis, na direção da segunda compreensão, abrindo caminho para o estudo dos sujeitos históricos a partir de uma perspectiva de totalidade social, que “resulta do processo de articulação entre os dados objetivos e a interpretação do sujeito” (GAMBOA, 2007, p. 128). Para além da reconstrução do processo histórico, as autoras e autor também se dedicam a apresentar, em graus de detalhe e problematização distintos, outros elementos que compõem os referenciais teórico-metodológicos, que orientam as análises.

Um dos desafios das pesquisas parece estar em articular, de maneira mais permanente possível, os referenciais teórico-metodológicos escolhidos na hora de se debruçar na análise do campo empírico. Tal articulação cobra, por vezes, esforço do leitor para ser percebida. A hipótese que se ventila é que a difícil percepção da articulação dos referenciais teórico-metodológicos com os objetos empíricos, ao longo da pesquisa, se dá, pelo menos, por um motivo, que se relacionaria com a maneira pela qual os trabalhos acadêmicos acabam sendo estruturados.

No que tange à estrutura das teses, em três (teses 01, 04 e 06), das seis pesquisadas, o texto está dividido em dois grandes segmentos: um dedicado à construção do processo histórico e à apresentação e/ou problematização de outros elementos dos referenciais teórico-metodológicos; e outro dedicado à exposição e/ou análise de dados empíricos. Nas pesquisas acadêmicas em geral se observa, e, especificamente, no caso das três teses aqui estudadas se constata, que a parte inicial das teses é composta pelo primeiro segmento e a parte final, pelo segundo.

Analisando a lógica de exposição dos resultados da construção do objeto, percebe-se que a segmentação da apresentação das análises dessa forma, deixa mais difícil para o leitor compreender as relações estabelecidas entre o referencial teórico-metodológico adotado e a análise do campo empírico. Supõe-se que superar tal dificuldade apresentaria um salto qualitativo nas análises, uma vez que, “o conhecimento científico é sempre uma busca de

articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240). No âmbito desta dissertação, nos limitamos a observar a questão da articulação entre teoria e realidade empírica presente na exposição dos dados de cada trabalho, mas é preciso ter em conta que tal articulação não deve se dar somente na forma como o trabalho está apresentado. É preciso que ela se processe também na lógica investigativa de cada pesquisa. É dizer, ela precisa estar presente no momento da construção do objeto.

Voltando à apresentação do desenho metodológico das teses, temos a tese 04 na qual a autora estuda dois cursos desenvolvidos no âmbito do PRONERA, no estado do Piauí – Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária e o Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária. Trata-se de uma pesquisa participante, na qual a autora fez parte na coordenação pedagógica de um dos cursos.

O problema de pesquisa que a autora se coloca é: “o que caracteriza a parceria entre o MST e o Estado no processo de promoção da Educação do Campo e como ela repercute no MST, tendo em vista sua identificação com processos de transformação social?” (p. 20). Como elementos para a análise, utiliza sua participação em cinco das seis etapas do curso de formação; documentos, convênios e arquivos do material pedagógico e metodológico produzido pela coordenação, educandos, professores e alunos pesquisadores; entrevistas com duas técnicas da Supervisão da Educação do Campo, da Secretaria Estadual de Educação, com uma técnica do INCRA (PRONERA), com um coordenador estadual e um nacional do MST; e visitas ao ITERRA e à sede administrativa do PRONERA, em Brasília (p. 30).

A tese se divide em 10 capítulos agrupados em quatro partes. Na primeira parte, a autora apresenta a pesquisa, com seu problema, metodologia, objetivos e também passa por temas que permeiam a tese como o conceito de parceria, o PRONERA, a educação do campo, a questão agrária, o MST, etc. A segunda é dedicada ao debate da questão da participação institucional, no marco da reforma do estado brasileiro, ocorrida na década de 1990. Há o destaque para as disputas neste campo, assim como para os diferentes sujeitos e interesses nas relações de participação. A terceira parte traz um debate sobre a formação de sujeitos populares identificados com a transformação social e sobre a Educação Popular nesse contexto. A quarta parte apresenta a experiência dos dois cursos analisados, no contexto da educação do campo realizada em parceria entre o Estado e o MST, no Piauí. Ao final, a tese central, entre outras conclusões apresentadas, é a de que

Na Educação do Campo, atualmente feita pelo PRONERA e conformada pelas primeiras experiências do MST, ocorre uma parceria dissidente, pois, ao tempo em que este compõe espaços estatais e toma parte em rotinas institucionais hegemonicamente orientadas para a reprodução da ordem dominante, neles inscreve o conflito – opressão dominante – que dá sentido à sua existência e de suas lutas. Essa parceria dissidente tem assegurado ao MST importantes conquistas materiais e intelectuais - necessárias à promoção das lutas, mas, atravessada pelo dinamismo das relações sociais, depende da correlação de forças que, no momento atual, não se lhes mostra favorável e indica a necessidade de superação (dadas as conquistas e a conjuntura política), no sentido de se constituir um novo momento na luta da Educação do Campo, para mantê-la situada no processo de transformação social (TESE 04, p. 221).

A tese 05, como dito, é um estudo bibliográfico de caráter histórico-filosófico que objetiva analisar as matrizes filosóficas e os desdobramentos históricos da educação comunitária no Brasil (p. 15). Para isso, a autora realiza um “exame crítico e cuidadoso dos discursos hegemônicos alusivos aos programas, ações e projetos e metodologias de ação, participação e mobilização comunitária” (p.16), no campo educacional brasileiro ao longo do século XX. O trabalho se divide em três capítulos. No primeiro, a autora traça uma “arqueologia” (p. 16) do conceito de comunidade e sugere a “superação do conceito de comunidade como categoria explicativa das relações materiais e concretas, em se tratando da sociedade moderna, burguesa e capitalista” (p. 16). No segundo capítulo, ela apresenta e analisa o que seriam as três matrizes filosóficas da educação comunitária – a Fascista-Corporativista, a Redentora e a Produtivista. No terceiro, ela apresenta a proposta de Animação Cultural, que considera o “paradigma atual da educação comunitária” (p. 17), além das relações desta proposta com as matrizes filosóficas discutidas anteriormente. Entre as principais conclusões da autora está que “a educação comunitária se torna um poderoso constructo ideológico que mistifica a participação social e política, ao passo que busca dissolver a consciência e a luta da classe trabalhadora no âmbito da participação comunitária” (p. 288).

Por fim, a tese 06 realiza um “estudo de caso”, sobre a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). O objetivo da pesquisa é “analisar a sua intervenção social com destaque à dimensão educativa e sua concepção pela qual intervem” (p. 18). São feitas entrevistas com cinco dirigentes da entidade e, por meio da análise de conteúdo, se analisa o caderno de campo, relatórios, convênios e projetos e números da revista Proposta, publicada pela entidade, definidos por sorteio (20 números da revista trimestral publicada pela entidade, durante a década de 1980 e 27 números publicados na década de 1990). O texto está estruturado em quatro capítulos. No primeiro é apresentado o sujeito da

pesquisa, a metodologia, a justificativa e uma trajetória do pesquisador. O segundo traz um debate sobre o Estado e os movimentos sociais e suas possíveis relações. No terceiro, se discute a formação das ONGs, no Brasil; o “terceiro setor”; e a “interferência” de organismos internacionais nas ONGs. No último capítulo, é apresentada a trajetória da FASE e sua concepção de educação dividida em dois blocos: os anos da década de 1980 e os da década de 1990. Ao final, se apresenta, entre outras conclusões, a de que “as ONGs não somente se generalizaram como forma de organização, mas transformaram-se em nova forma de governo” (p. 197); que “os trabalhadores devem seguir autonomamente sua luta por uma sociedade livre e socialista” (p. 200); que “seu trabalho social [da FASE] vai deixando progressivamente de se dar diretamente com os trabalhadores, para alcançar sujeitos cuja base não é 'exclusivamente classista” (p. 200); e que “o seu processo educacional popular [da FASE] culmina por frear parte dos movimentos sociais, provocando nesses uma integração ao capitalismo” (p. 202).

#### 4.1.3 Principais Autores Trabalhados

Centenas de autores são citados nos trabalhos estudados. Nossa intenção é identificar as principais referências teóricas que compõem as teses. Para isto, não foi usado um critério quantitativo relacionando quantas vezes o autor foi citado ou quantas de suas publicações constam nas referências bibliográficas. O critério foi outro, de caráter mais qualitativo. Foram selecionados como “principais autores trabalhados” os que foram utilizados para informar as categorias centrais analisadas nesta dissertação, a saber: Educação Popular, Estado e a relação entre ambos. Também estão registrados, a título de complementação, os autores centrais nos debates e categorias que os trabalhos priorizaram e os autores centrais relacionados à opção metodológica de cada pesquisa.

Desta forma, foi possível constituir o quadro que segue abaixo:

Tese	Principais autores trabalhados
01	Henri Lefebvre, Henri Acselrad, Paulo Freire, Danilo Streck, Celso de Rui Beisiegel, Luiz Eduardo Wanderley, Marcelo Lopes de Souza
02	Sergio Costa, Evelina Dagnino, Maria José Vale Ferreira, Paulo Freire, Oscar Jara, Conceição Paludo, Pedro Pontual
03	Karl Marx, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Carlos Montaña

04	Pedro Pontual, Francisco Munarim, Maria Antônia Souza, Glória Gohn, Alfonso Torres e Ilse Scherer-Warren, Danilo Streck, Carlos Rodrigues Brandão, Orlando Fals Borda, Antonio Gramsci
05	Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Vanilda Paiva, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Osmar Fávero
06	Karl Marx, Antonio Gramsci, Roberto Leher, Marlene Ribeiro, Vanilda Paiva

No que se refere ao tema da Educação Popular, Paulo Freire é o autor mais trabalhado nas dissertações. De fato, citado ele está em todas elas, mas em quatro delas (tese 01, 02, 03, 05) as autoras lançam mão de sua produção intelectual para dar corpo às suas compreensões e discussões sobre Educação Popular.

No campo da educação, especificamente, fazemos ainda uma referência a Vanilda Paiva, a título de complementação. A autora aparece de forma central no debate realizado por duas das teses (05 e 06) e consta também das referências bibliográficas das teses 02 e 04. Chamamos a atenção para esta autora porque todas as vezes que o debate sobre uma escola pública e suas variações (defesa da escola pública, qualidade da escola pública, currículo da escola pública, etc.) apareceu, ela foi a referência teórica trabalhada.

No campo da conceitualização do Estado e de seus temas adjacentes, Antonio Gramsci é a principal referência, estando presente em cinco das seis teses. Somente a tese 01 não se refere ao pensador italiano. Todas as outras abordam, em alguma medida, o conceito de Estado Ampliado, conforme formulado por Antonio Gramsci.

Danilo Streck e Pedro Pontual aparecem nos trabalhos como autores que informam o debate relacionado a parcerias e participação. Suas análises e argumentos ganham centralmente na tese 04, que estuda o PRONERA e situa a relação da Educação Popular e do Estado no campo da parceria. A tese 02, que estuda o MOVA e que também coloca a relação entre Educação Popular e Estado nos marcos da parceria, assenta suas análises em Pontual e conta também com o uso de argumentos de Evelina Dagnino. Fecha este segmento, a tese 01 que lança mão do trabalho de Streck para tratar de uma “participação como princípio metodológico” e que “pressupõe a ampliação do espaço público” (p. 87) e da relação da Educação Popular com os movimentos sociais.

No campo metodológico, cabe destacar que somente duas teses (02 e 04) se orientam por abordagens teórico-metodológicas participativas. A tese 02 trabalha, fundamentalmente, com o conceito de sistematização de experiências e tem em Oscar Jara sua principal

referência. A tese 04, por sua vez, executa uma “pesquisa participante” e trabalha nos marcos teóricos de Fals Borba e de Carlos Rodrigues Brandão.

Tal destaque é feito aqui, uma vez que, estas duas abordagens possuem vínculos estreitos com concepções políticas e pedagógicas que compõem o campo da Educação Popular. Segundo Jara (2013, p. 47), o termo sistematização acompanhará o caminhar da Educação Popular “até os nossos dias”.

Em seu livro, “Sistematização de Experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis”, Oscar Jara (2013) resgata a história da sistematização de experiências e de suas inter-relações constitutivas com a Educação Popular e com a Investigação-ação participativa. Ao destacar posturas teóricas sobre a concepção de Educação Popular, sobre seu papel diante dos desafios políticos, éticos e organizacionais, sobre o sentido e o caráter de sua metodologia, o autor afirma:

A grande maioria destas afirmações surgiram, de alguma maneira, de *sistematizações de experiências*, produto de reflexões coletivas e individuais realizadas em encontro entre educadores e educadoras populares, seja em seus âmbitos nacionais ou em escala continental. Entra em cena do debate educativo latino-americano uma nova modalidade de produção de conhecimento: as reflexões provenientes não de teorias ou de parâmetros predefinidos, mas surgidas do encontro entre seus protagonistas (...). Coloca-se assim, de forma manifesta, uma nova vinculação entre teoria e prática: em lugar de aplicar na prática o que se tinha formulado previamente na teoria, são construídas aproximações teóricas tendo como ponto de partida a *sistematização das práticas educativas* (JARA, 2013, p. 52, grifos do autor).

Dessa forma, o autor vai dando pistas do que vai se constituindo em um método específico de investigação e de concepção do conhecimento, que busca a superação da divisão entre sujeito e objeto na investigação, a recuperação do saber dos setores populares, a vinculação da ação e da teoria e a transformação social e pessoal (JARA, 2013). Método este que se materializa, em alguma medida, nas teses 02 e 04.

#### 4.1.4 Participação dos sujeitos

A última categoria deste nível tem a proposta de situar, em alguma medida, a relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa realizada. Aqui são reunidas informações referentes ao perfil do/a pesquisador/a e à relação que ele/a tem estabelecida com os sujeitos investigados. Todas as informações, a exceção da vinculação do/as pesquisador/as a uma

universidade<sup>36</sup>, foram retiradas das teses analisadas.

Também se busca observar, em que medida, é realizada uma pesquisa *sobre* um movimento ou *sobre* uma prática de Educação Popular, ou uma pesquisa *com* um movimento ou *com* uma prática de Educação Popular. Entende-se que uma pesquisa é realizada *sobre* um movimento ou uma prática, quando a relação do pesquisador com os sujeitos investigados se processa no marco da pesquisa realizada. Por conseguinte, entende-se que a pesquisa se realiza *com* um movimento ou *com* uma prática quando há outras relações estabelecidas, no que tange à produção do conhecimento, ao resultado das análises e ao empoderamento dos sujeitos para continuarem a ação, com vistas à transformação social.

É possível que o tipo de participação dos sujeitos nas pesquisas interfira nos resultados obtidos e reflita na interpretação que o pesquisador faz da prática. Faz-se esse registro em consonância com a própria abordagem teórico-metodológica desta dissertação que não nos permite compreender o objeto de estudo como algo a ser observado, lido, percebido. Entende-se que o objeto se forma na relação entre o sujeito que investiga e a realidade empírica que ele percebe, a partir de uma ótica determinada e de uma interpretação. É a síntese desse contato que se pode chamar de objeto e que também formará, em alguma medida, o sujeito que investiga (GAMBOA, 2007).

Sigamos na análise do material:

Tese	Participação dos sujeitos
01	<ul style="list-style-type: none"><li>- A pesquisadora não é moradora dos bairros estudados, nem militante de entidade que esteja relacionada às questões da pesquisa.</li><li>- É professora da Universidade Federal do Amapá</li><li>- Os sujeitos pesquisados foram 48 moradores de bairros pobres da cidade de Laranjal do Jari/AP</li></ul>
02	<ul style="list-style-type: none"><li>- A autora participou dos encontros e das reuniões de coordenação do Fórum Municipal de Alfabetização de SP</li><li>- Também esteve presente aos encontros da Rede MOVA-BRASIL, antes de propor a realização da tese.</li><li>- É professora universitária e presta serviços de assessoria na área da educação.</li></ul>
03	<ul style="list-style-type: none"><li>- A autora não integrava (sem vínculo trabalhista ou militante) nenhuma das duas ONGs pesquisadas.</li><li>- Os sujeitos entrevistados foram 8 educadores, 04 de cada ONG.</li><li>- É professora universitária.</li></ul>

36 Estas informações foram retiradas dos currículos lattes de cada pesquisador/a, que podem ser consultados em <<http://lattes.cnpq.br/>>.

04	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisadora foi dirigente estadual da Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí e assessora parlamentar no legislativo estadual. Também é uma “desterrada do meio rural”.</li> <li>- A pesquisadora é vinculada ao Instituto Superior de Educação Antonino Freire e tomou parte na coordenação pedagógica de um dos cursos.</li> <li>- É professora universitária.</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A autora é professora universitária. No texto não há sinais de que tenha participado de alguma maneira nos processos que estuda.</li> </ul>
06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O autor é professor universitário, trabalhou em ONGs (5 no total), entre 1988 e 1997, ligadas à educação de jovens em situação de risco. Foi assessor de conselheiros tutelares, por meio de uma parceria entre governo municipal e ONGs.</li> <li>- Não tem relação direta com a FASE</li> <li>- Os entrevistados são dirigentes históricos da FASE, no Rio de Janeiro</li> </ul>

Começa-se por uma observação geral em relação ao perfil das autoras e autor pesquisadas/o. Todas/o são professor/as universitárias/o. A presença, unicamente, de professores universitários entre os pesquisadores que se dedicaram ao tema da Educação Popular e de sua relação com o Estado, chama atenção por vivemos um cenário, como descreve Brandão (2002), onde a Educação Popular não corresponde “a siglas ou a títulos colocados em programas de estudos ou sobre a porta de salas de faculdades de educação ou seus departamentos, e mesmo de algum curso” (p. 122), ou ainda a “alguma disciplina perdida em algum currículo de curso, a não ser, aqui e ali, em raros momentos de exceção” (p.123). Ela parece estar, em alguma medida, silenciada nas academias.

E em que a presença de professores universitários entre os autores aqui analisados implica? Supõe-se, em duas coisas, pelo menos: uma, que diz respeito ao tipo de investigação acadêmica que acaba se produzindo nos marcos da Educação Popular em geral e, mais especificamente, na sua relação com o Estado. É dizer, é possível que, em teses produzidas por professores universitários, a maneira de se construir o objeto de pesquisa e, portanto, de se relacionar com o campo empírico, seja diferente da empregada por educadores populares, gestores públicos, militantes orgânicos de movimentos sociais, professores secundaristas, gestores de entidades do terceiro setor, que, por ventura, venham produzir uma investigação acadêmica.

Outra suposição possível é a de que tal produção científica possa estar provocando, em alguma medida, impacto na formação dos licenciados, no que tange à abordagem da Educação Popular enquanto paradigma metodológico, político, pedagógico. Tal suposição nos leva a outras perguntas como: de que maneira e a partir de que concepções e abordagens a Educação



Popular está sendo trabalhada nos cursos de formação superior? Que disputas ela tem gerado dentro das academias no que tange aos currículos e aos projetos político-pedagógicos (PPPs) dos cursos? Sendo a Educação Popular uma concepção pedagógica fincada na *práxis*, o que podemos observar no que tange aos projetos de extensão dentro das universidades? Enfim, estas são indagações que emergem das reflexões feitas para a produção desta dissertação. São colocadas aqui a título de provocação acadêmica para o campo de estudos da Educação Popular.

Outro aspecto geral que chama atenção no perfil das/o autoras/o estudadas/o, informado nas respectivas teses ou em seus currículos *lattes*, é o fato de algumas/m delas/e terem histórico de participação/militância em movimentos sociais (teses 02 e 04) ou ONGs (tese 06) e outras não (teses 01, 03 e 05).

Coincidência ou não as duas teses escritas por autoras com histórico de militância em movimentos sociais são as que apresentam como proposta teórico-metodológica abordagens mais participativas – a tese 02 realiza uma sistematização de experiência e a 04 uma pesquisa participante. Compreendemos que, nos dois casos, temos uma pesquisa com uma prática de Educação Popular. Por elas começamos a análise desta categoria, propriamente dita.

A tese 02 estuda a Rede MOVA-BRASIL. A autora recorre a anotações pessoais, a documentos produzidos nos encontros e a entrevistas para realizar a pesquisa. Trata-se de uma tese planejada e produzida posteriormente aos eventos analisados. Pelo envolvimento com o Fórum Municipal de Alfabetização de São Paulo e pela participação nos encontros da Rede MOVA-BRASIL, a autora tenta exercitar um olhar de quem esteve ou está “dentro” do objeto analisado. Ela encontra aí um desafio e descreve suas dificuldades: em “assumir o papel de pesquisadora”, como alguém que não reconstitui a cultura do outro por meio de relatos de terceiros; e a de “se assumir como autora entre autores, ou seja, enfrentar os desafios colocados em uma pesquisa na qual procura contribuir para que o trabalho dos grupos sociais em Educação de Jovens e Adultos se reconheça no desenvolvimento da prática científica” (p. 16).

A autora da tese 04 – que analisa dois cursos do PRONERA – fez parte da coordenação pedagógica de um dos dois cursos, sendo profissionalmente vinculada ao Instituto Superior de Educação Antonino Freire, entidade responsável pela formação. Tal inserção lhe permitiu acesso a documentos, aos educadores e educandos e a gestores do Estado – Secretaria de Educação do Estado do Piauí e Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (INCRA), assim como maior aproximação ao MST e suas lideranças. Como neste caso a pesquisa também foi planejada e executada depois da realização dos cursos, a autora ressalta a necessidade de “sistematizar” tanto a “observação participante” feita por ela, como seus registros em “cadernos pessoais” (p. 29). Para além da participação formal da pesquisadora no curso, ela também registra, na tese, parte de sua trajetória pessoal de militância informando ser, como os trabalhadores do MST, “uma desterrada do meio rural” (p. 22); ter sido dirigente estadual da Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí; filiada ao Partido dos Trabalhadores; e assessora parlamentar no legislativo estadual (p. 22).

Seguindo na análise, passamos a apresentar as teses (01, 03, 05 e 06) que consideramos como sendo pesquisas sobre um movimento ou sobre uma prática de Educação Popular. Isto porque trata-se de trabalhos nos quais os/as pesquisadores/as tendem a se aproximar de seus objetos empíricos pela pesquisa e não por experiência ou vivência neles ou com eles.

A tese 01, trata-se de um trabalho que tem como sujeitos investigados 48 moradores da cidade de Laranjal do Jari/AP. A pesquisadora não é moradora do município, nem informa, no texto, nenhum outro tipo de relação com os sujeitos e a cidade que não seja a demarcada pela produção da tese. Para a análise, ela reúne os moradores, escolhidos de maneira aleatória, por bairro, e, numa roda de conversa (p. 55), debate questões relacionadas a problemas ambientais locais. A autora se coloca como “mediadora” das rodas (p. 57). As análises e conclusões são feitas a partir das falas que emergem nos grupos.

A tese 03 é uma análise sobre duas ONGs – SEDUP e ASD. A temática das ONGs interessa à autora, conforme informado na tese, desde a dissertação de mestrado que também caminhou por ela. Para além da relação posicionada a partir do vínculo entre pesquisadora e objeto empírico analisado, não há informação, no texto da tese, de outro tipo de relação entre a autora e as ONGs. A pesquisa acontece, principalmente, por meio de entrevistas com educadores e análise de documentos. A autora também faz visitas às instituições (não há número preciso de vezes) para conhecer as instalações, os educadores e os dirigentes e colher outras observações (p. 30).

A participação dos sujeitos na tese 06 – que estuda a FASE – se parece a da tese 03, uma vez que, a aproximação do autor com a ONG analisada se dá nos marcos da produção da tese. Entretanto, na tese 06 o autor registra, no texto, seu trabalho em outras cinco ONGs,

entre 1988 e 1997; sua filiação ao Partido dos Trabalhadores; e seu “engajamento político, seja no movimento estudantil, seja nos movimentos sociais” (p. 17). Ele utiliza, principalmente, entrevistas e publicações da entidade para fazer a pesquisa.

Por fim, a tese 05 é um estudo bibliográfico sobre a educação comunitária no Brasil, no século XX. A autora não registra, no texto, nenhuma experiência pessoal com práticas de educação comunitária ou mesmo de Educação Popular. Analisa ambas por meio de um exame “crítico e cuidadoso” (p. 16) de textos e documentos.

## **4.2 Nível Conceitual**

Neste nível de análise nos dedicamos a observar mais detidamente os elementos centrais que compõem o escopo desta dissertação. Assim, ele está dividido em quatro categorias operacionais: “Concepção de Estado”, “Concepção de Educação Popular”, “Relação entre Estado e Educação Popular” e “Abordagem Teórico-metodológica”. As três primeiras nos informam sobre os temas de interesse desta pesquisa. A última nos auxilia no sentido de esclarecer como estes e outros temas são abordados pelas autoras e autor, como elas/e se coloca/m mediante à produção do conhecimento, como constroe/m seus objetos de análises e a partir de que marcos se posiciona/m.

Como no nível anterior, cada categoria é acompanhada por um quadro síntese, que foi constituído a partir do quadro informativo de cada tese e que tem o objetivo de facilitar a compreensão geral de cada trabalho.

### **4.2.1 Concepção de Estado**

O objetivo deste ponto é discutir como e em que níveis de elaboração as teses abordam o tema do Estado. Também nele nos dedicamos a refletir sobre quais concepções de Estado estão mais presentes nos trabalhos e em que isso implica, no que tange um debate ampliado do campo de Educação Popular.

Durante a análise, as teses foram divididas em duas subcategorias. Uma contendo as que possuem uma abordagem explícita da concepção de Estado e outra com as que possuem uma abordagem implícita. Entende-se que possuem uma abordagem explícita, as teses que anunciam um conceito de Estado e um referencial teórico para compreendê-lo. Por sua vez,

entende-se que possuem uma abordagem implícita, as teses que não anunciam em seus textos com que compreensão de Estado irão realizar suas análises. Nestes casos, buscamos elementos ao longo dos textos, que nos propiciassem inferir como as autoras ou autor compreendem o que vem a ser o Estado.

Desta forma, temos o seguinte quadro de orientação das análises:

Tese	Concepção de Estado	Abordagem
01	A ideia de Estado está fortemente ligada a de promotor de serviços sociais. Sem perspectiva de classe. Se aproxima da ideia do “Estado de Bem-Estar Social”.	Implícita
02	Afirma que o Estado é formado pela multiplicidade de forças que aparecem na sociedade. Ele pode ser disputado, mas é autoritário e resistente aos impulsos participativos. Não tem perspectiva clara de classe.	Explícita
03	Concebe o Estado como promotor/defensor de serviços, direitos e políticas públicas. Não tem uma perspectiva clara de classe.	Implícita
04	Trabalha com o Estado gramsciano. Tem perspectiva de classe. Admite a possibilidade de disputa do Estado por dentro do Estado.	Explícita
05	Trabalha com o Estado Ampliado de Gramsci. Tem perspectiva de classe. A disputa do Estado se dá na sociedade civil (entendida também como em Gramsci).	Explícita
06	Apresenta uma concepção de Estado próxima da definição de Marx. Trata-se de um “Estado capitalista”, de um “Estado burguês”. Tem perspectiva de classe. Aproxima-se do Estado gramsciano.	Explícita

No que tange às concepções de Estado, o levantamento feito vem no sentido de corroborar a constatação de Morrow e Torres (2004, p. 33) de que “a contribuição de Antonio Gramsci tem sido central nos trabalhos de intelectuais, profissionais de ONG’s, professores e ativistas sociais no contexto da educação popular na América Latina”. É marcante, nos trabalhos estudados, a presença de Gramsci e, principalmente, de seus conceitos: Estado ampliado, hegemonia, *práxis*, intelectual orgânico e escola unitária – de fato, todos ou pelo menos um deles estão presentes em cinco das seis teses<sup>37</sup> analisadas. Somente a tese 01 não se refere a Gramsci. Mas o que explicaria este fato e em que ele implicaria na produção do debate acadêmico sobre a Educação Popular e o Estado? É possível levantar hipóteses.

Antonio Gramsci, pensador e militante comunista italiano que viveu e escreveu sua

37 Inclusive a tese estudada e excluída de nossa análise por não contemplar o campo de conhecimento da Educação Popular, trabalha, ainda que perifericamente, com o conceito de hegemonia de Gramsci.

obra nas primeiras quatro décadas do século XX, atualiza a compreensão de Estado contida nas obras de Marx e Engels e, depois, de Lênin o que não significa “um distanciamento [de Gramsci] dos fundamentos marxistas, mas, ao contrário, fiel ao método de Marx, Gramsci estuda um Estado e um contexto sócio-histórico saturado de *novas determinações* inexistentes plenamente no período de Marx” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 44, grifo do autor). Gramsci reafirma a natureza de classe do Estado e seu caráter coercitivo na manutenção dos interesses particulares da classe dominante, presentes nas teses dos autores citados. À esfera estatal responsável pela dominação coercitiva, Gramsci dá o nome de Sociedade Política.

Na teoria gramsciana, o Estado ampliado é formado por esta sociedade política e pela chamada Sociedade Civil.

Essa esfera [sociedade civil] designaria o espaço em que se manifesta a organização e a representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão de valores, cultura e ideologias. A sociedade civil em Gramsci é assim composta por uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igrejas, etc.). É uma das esferas sociais em que as classes organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 43).

E a hegemonia, na teoria gramsciana, “não equivale à pura dominação, mas à direção social baseada num certo consenso e aceitação dos setores subalternos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 45). Ao falar em hegemonia, Morrow e Torres (2004, p. 34) lembram que “um sistema de poder assente não só na coerção, mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas”. Para a formação e difusão de tal consenso, é necessária uma base socioinstitucional com estrutura e legalidade próprias. Esta relativa autonomia dos organismos da sociedade civil em relação à sociedade política marca seu fundamento e sua função mediadora entre a estrutura econômica e o Estado (no sentido estrito) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

No que tange a este estudo, ainda é relevante ressaltar que, em Gramsci, a sociedade civil é terreno das lutas de classe e centro do processo revolucionário, uma vez que este “dar-se-á como uma progressão de conquistas, de espaços no *seio* e *através* da sociedade civil” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 47, grifos do autor). Nesta abordagem, a conquista da hegemonia precederia o domínio político, ou a conquista do Estado em sentido estrito. Para as classes subalternas conquistarem hegemonia seria necessário uma intensa preparação das massas e uma nova concepção de mundo.

Se os indivíduos abraçaram as crenças que reforçam a ordem social que os oprime, então elas não irão desaparecer automaticamente quando as condições objetivas para a mudança revolucionária (i.e. crise econômica) ocorrerem. Desta perspectiva, portanto, um aspecto crucial da estratégia revolucionária tinha de ser a luta cultural (e num senso mais lato, educativa) anterior à emergência de uma crise revolucionária (MORROW; TORRES, 2004, p. 34).

A presença central de uma dimensão educativa nas teorias de Gramsci pode sinalizar uma explicação para o destaque que elas têm nos trabalhos pesquisados<sup>38</sup>. Segundo Morrow e Torres (2004), o Brasil e a Argentina foram os primeiros países a receberem as obras traduzidas de Gramsci, o que teria ocorrido ainda na década de 1960. Haveria explicações políticas e sociais para o interesse epistemológico dos latino-americanos, mas, para além delas, na avaliação de Morrow e Torres (2004, p. 41), o pensamento de Gramsci a respeito da educação ganha espaço em terras latinas por estar “relacionado com uma original experiência educativa da América Latina: a educação popular.”

Entre a Educação Popular e Gramsci é possível traçar relações. Ainda que pudesse estar ausente nos primeiros escritos de Paulo Freire, já na década de 1970 o pensamento e discurso de Freire não separam mais a educação da política. Iniciando em Marx e avançando até Gramsci, os escritos do brasileiro vão, cada vez mais, dando espaço, direta ou indiretamente, a conceitos gramscianos como: a educação como processo de elevação cultural, os novos intelectuais, o partido como intelectual-coletivo (SCOCUGLIA, 1999). De maneira gradativa e crescente, a teoria de Gramsci vai informando o campo da Educação Popular e, possivelmente, os que dela se aproximam, seja como educador, educando, militante, pesquisador<sup>39</sup>.

E, em que implicaria a presença, direta ou indiretamente, das contribuições de Gramsci na maioria das teses analisadas? Uma hipótese ventilada é que as pesquisas no campo da educação no Brasil, feitas a partir deste referencial teórico, podem tender a centralizar a análise na sociedade civil, em como ela tem atuado, como tem se estruturado, como tem se organizado, como tem se modificado, etc. É dizer: a “intensa socialização da

38 Seria possível supor ainda que elas têm ou, pelo menos, já tiveram, destaque em boa parte das pesquisas acadêmicas na área da educação, pois segundo Nosella (apud TAVARES DE JESUS, 1989), durante a década de 80 cerca de um terço das dissertações acadêmicas fazem referência a Gramsci.

39 Relevante destacar, conforme Morrow e Torres (2004), que o pensamento de Gramsci relacionado à educação encontra, no Brasil, dois caminhos a seguir: um relacionado ao campo da Educação Popular destacando conceitos e ideias como o papel dos trabalhadores orgânicos, a noção de hegemonia, o princípio de um sistema escolar único, a noção da educação como *práxis*. Outro relacionado à chamada Pedagogia Histórico-Crítica que enfatiza a apropriação, pelos setores populares, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e defende a centralidade da escola pública no processo educativo. Para o tema da Pedagogia Histórico-Crítica, ver Saviani (2008).

política” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 43), percebida por Gramsci, promoveu a sociedade civil, em sua teoria, à arena onde se processa a “luta cultural” para a construção de uma hegemonia. Esta promoção aliada ao momento histórico de fragmentação dos movimentos sociais, de crise do Campo Democrático Popular, de aumento do número de ONGs, do crescimento do chamado “terceiro setor”, pode estar implicando na produção de análises centradas na sociedade civil e não na sociedade política (Estado em sentido estrito).

Ainda na esteira das hipóteses, ressaltamos outro ponto. A partir da compreensão de Estado ampliado, a luta pelo consenso não se trata de uma disputa entre a sociedade civil e o Estado. Aquela é uma das esferas sociais em que as classes disputam projetos societários, “na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 43). Tendo isto em conta, poderíamos pensar em pesquisas que focassem suas análises nas relações e tensões dentro da própria sociedade civil.

É relevante ainda destacar que, apesar de Gramsci ser referência teórica para a formulação de uma concepção de Estado na maioria das teses estudadas, a compreensão de Estado não é a mesma em todas elas. As teses 04 e 05 trabalham diretamente com o conceito de Estado ampliado, reconhecendo a interpenetração da sociedade política e da sociedade civil. Entretanto, parece ser possível, a partir de uma determinada leitura, perceber diferenças.

Na tese 05, o lugar privilegiado das lutas por outro projeto de sociedade está na sociedade civil. “(...) programas e projetos que nasceram no âmbito da sociedade civil e que, por terem conquistado a hegemonia em determinados contextos históricos, foram incorporados ao Estado e traduzidos sob a forma de políticas públicas” (p. 03).

A tese 04 também destaca a luta pela hegemonia na sociedade civil, mas parece acrescentar um elemento: a possibilidade de disputa do Estado por dentro da sociedade política. “Construir um Estado parceiro (...) acarreta fazer com que 'entre por suas veias' o conflito, que envolve os excluídos da produção e da política” (p. 163). Tal diferença de enfoque talvez se justifique pelo próprio sujeito investigado – dois cursos do PRONERA – e pela acentuada perspectiva de classe. “O poder coercitivo do Estado, mesmo admitindo certa autonomia de gestão ao grupo de parceiros do PRONERA, atua coercitivamente ao menor sinal de perigo” (p. 45).

Já as teses 02 e 06 não explicitam uma leitura gramsciana de Estado, mas é possível notar aproximações com a teoria do Estado ampliado. Parece que a tese 06 fala de um Estado

mais próximo da perspectiva de Marx<sup>40</sup>. “Na sociedade, as questões sociais se expressam a partir da luta dos movimentos sociais, que polarizam suas demandas contra o Estado burguês” (p. 88). Entretanto, se aproxima de uma abordagem gramsciana citando, inclusive, o conceito de Estado Ampliado, no seu texto. Talvez esta passagem sinalize um pouco essa aproximação: “O Estado (...) também tem um papel específico na organização das relações ideológicas e na produção e difusão da ideologia dominante” (p. 43). Tal percepção da conformação das lutas de classe na sociedade capitalista poderia ajudar a compreender parte das conclusões do autor (que serão abordadas mais detalhadamente adiante) como, por exemplo, a de que as ONGs “transformaram-se em nova forma de governo” (p. 197) – numa perspectiva mais gramsciana – ou que “a mudança de rumo da FASE pode ser explicada, então, pelo movimento mais forte do capital que impõe seu Estado neoliberal” (p. 195) – numa perspectiva mais próxima de Marx.

Por sua vez, a tese 02 define Estado como “além do conjunto de forças que ocupam o poder nos vários níveis (municipal, estadual e federal), também como a estrutura estatal, cujo desenho autoritário permanece largamente intocado e resistente aos impulsos participativos” (p. 24). A abordagem, ao dizer que o Estado é “resistente aos impulsos participativos”, sinaliza numa direção de conflito e de tensão entre quem quer participar e o Estado, ao mesmo tempo em que evidencia uma “vontade” de participação, que, imagina-se, esteja localizada na sociedade civil.

Por outro lado, o texto também trabalha com a ideia de “multiplicidade de forças” dentro do Estado e afirma que o Estado “inclui também os partidos políticos” (p. 24), o que, se poderia supor, aproxima a compreensão da autora da abordagem gramsciana.

A tese 03, por sua vez, apresenta uma peculiaridade em relação ao conjunto de pesquisas analisadas. Apesar de Gramsci e o conceito de Estado ampliado comporem o trabalho, ao longo o texto não há a explicitação da concepção de Estado da autora. Pode-se inferir pela leitura, que o Estado é apresentado, quase que exclusivamente, como o promotor ou garantidor de direitos sociais e, praticamente, sem perspectiva de classe. “(...) passam a atribuir-lhes [às ONGs] responsabilidades sociais que deveriam ser garantidas pelo próprio Estado, tais como: educação, saúde e assistência social” (p. 195).

Outra tese que não apresenta uma abordagem explícita de Estado é a 01, a única a não

40 Em Marx, o Estado tem caráter de classe (de dominação) e corresponde a um tipo particular de relações de produção. Assim, ao sistema capitalista, corresponderia o Estado Burguês (SAES, 1985). Em Marx, “o Estado é um produto da sociedade civil, expressa suas contradições e as perpetua, e não como pensa Hegel, uma esfera independente, com racionalidade própria” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 35).



abordar conceitos gramscianos. Uma leitura possível do texto é a de que a ideia de Estado se aproxima mais do que a literatura econômica e política chama de “Estado de Bem-Estar Social<sup>41</sup>”, onde há a intervenção do Estado no mercado e a ampliação de seus gastos com questões sociais. No texto, a autora não apresenta o Estado numa perspectiva de classe. Ela destaca seu aspecto promotor e garantidor de serviços sociais e de direitos e mistura, em alguma medida, os conceitos de Estado, governo e poder público. Vejamos: “As circunstâncias em que vive a população deixam transparecer a ausência do poder público” (p. 50); “A submissão do Estado, frente ao desenvolvimento promovido pelo avanço capitalista (...), permitiu que as empresas atuassem livremente” (p. 64); “Formava-se (...) uma aglomeração de pessoas em precárias condições de habitação e subsistência, desprovida de serviços públicos e não assistida pelos mecanismos governamentais. Em outras palavras, o Governo não chegava lá” (p.70); “(...) poder público que não atende às demandas sociais a contento” (p. 74).

A partir da observação das teses 01 e 03, nas quais a concepção de Estado é implícita, assim como da tese 02, que apresenta um conceito explícito, mas não claro, uma leitura possível de ser feita é a de que pode existir uma certa “naturalização”, em graus diferentes, de determinados conceitos – no caso o de Estado – por parte de pesquisadores.

Longe de ser um consenso, o debate sobre o conceito de Estado ocupa infinitas páginas da produção das ciências humanas e sociais aplicadas, evidenciando sua complexidade. Entretanto, sendo coerente com a perspectiva teórico-metodológica deste trabalho, cabe assinalar a compreensão de que “todo conceito é historicamente construído” (MINAYO, 2013, p. 177). Sendo o conceito de Estado histórico, é, portanto, dinâmico. Ele só pode ganhar sentido e materialidade a partir de determinada realidade, observando as particularidades e aspectos que o conformam. Daí um dos motivos pelos quais seria importante que as teses se detivessem em definir com clareza a concepção de Estado adotada.

Por fim, quando o conceito é naturalizado, também pode se incorrer no erro de desconsiderar a totalidade social a qual o sujeito investigado é parte. Segundo Ciavatta (2001, p. 123) “no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se

41 John Maynard Keynes “pode ser considerado um dos fundadores do 'planejamento estatal', do Estado intervencionista para corrigir os problemas do mercado, enfim, do 'Estado de Bem-Estar Social'”. Sua proposta sobre o papel do Estado previa “o aumento do gasto público-estatal”, “emissão de maior quantidade de dinheiro”, “aumento da tributação”, “redução da taxa de juros”, “busca pelo pleno emprego”, entre outras coisas (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 57-59).

cria como produção social do homem”. Os fatos sociais estabelecem relações entre si e com o todo, que compõe uma totalidade dinâmica. Assim, como o sujeito pesquisado nos trabalhos pode ser compreendido se o Estado, que faz parte da totalidade na qual ele está inserido, não está claramente definido? Afinal, como depurar e analisar rigorosamente a relação entre dois elementos sem clareza suficiente do que eles são, num determinado momento histórico e com determinações sociais específicas, e como integram a totalidade social?

#### 4.1.2 Concepção de Educação Popular

O primeiro critério utilizado para selecionar as teses foi apresentarem o termo Educação Popular em, pelo menos, um de seus elementos de apresentação (título, resumo e palavras-chave). Assim, era de se supor que todas as teses discutissem, em alguma medida, a Educação Popular. De fato, o fazem em proporções e níveis de complexidade diferentes. Este ponto visa apresentar algumas dessas diferenças e problematizar algumas questões referentes ao campo de conhecimento da Educação Popular suscitadas pelo mergulho nas teses.

Como no item anterior, neste caso, também subdividimos as teses em um grupo que possui uma abordagem explícita de Educação Popular e outro que possui uma abordagem implícita. Da mesma forma, entende-se que possuem uma abordagem explícita, as teses que anunciam com que concepção de Educação Popular estarão realizando a análise. E teses com abordagem implícita, são aquelas nas quais buscamos ao longo do texto evidências que nos possibilitassem inferir a compreensão das autoras ou do autor acerca do que caracterizaria a Educação Popular.

O quadro abaixo resume as concepções de Educação Popular que encontramos:

Tese	Concepção de Educação Popular	Abordagem
01	Está ligada à consciência comunitária. Sem ou com quase nenhuma perspectiva de classe. Fala de populares e povo. Destaca elementos pedagógicos e políticos da Educação Popular.	Explícita
02	Tem forte perspectiva de classe. Fala de classes populares e durante a definição de Educação Popular não aborda seus elementos pedagógicos, mas ao longo da tese sim. Difere entre o que a autora entende sobre Educação Popular e o que o objeto estudado entende. Somente cita o debate da redefinição da Educação Popular quando fala da trajetória do objeto analisado.	Explícita
03	Tem forte perspectiva de classe. Fala de subalternos e registra o debate	Explícita

	de refundação da Educação Popular. Aborda elementos políticos e pedagógicos da Educação Popular.	
04	Apresenta a Educação Popular como ferramenta para discutir o conceito de parceria dissidente. Tem perspectiva de classe, mas esta não aparece explicitamente. Fala de sujeitos comprometidos com a transformação ou de setores oprimidos. Não aborda elementos pedagógicos da Educação Popular.	Explícita
05	Situa a Educação Popular nos anos 50 e 60. Fala de massas trabalhadoras e de povo. Aponta na maioria das experiências de Educação Popular uma abordagem a partir da consciência comunitária, mas registra exceções que trabalharam com uma perspectiva de classe.	Explícita
06	A definição de Educação Popular se resume a apresentá-la no “sentido amplo da educação”, não institucional, não formal e sim sócio-educativo. Não tem um posicionamento claro sobre Educação Popular, mas sinaliza reconhecer nela aspectos potencialmente transformadores da sociedade quando resgata a história da ONG. Fala do debate de redefinição da Educação Popular através da história da ONG analisada. Ressalta os caracteres político e pedagógico da Educação Popular. Fala de classes populares e de movimentos sociais.	Implícita

Uma primeira constatação possível ao se analisar os trabalhos é perceber que, entre as seis teses estudadas há diferenças no que tange à conceituação de Educação Popular. Isso seria estranho se não fosse corriqueiro entre os escritos do campo da Educação Popular. Brandão (2002), ao tratar do percurso da Educação Popular no Brasil, dá pistas que auxiliam na compreensão desta “experiência polissêmica”. Segundo o autor, se fosse reunido o pensamento de todos os que escreveram sobre Educação Popular ou praticaram algo que definiram como circunscrito ao campo da Educação Popular, poderiam ser delineados, pelo menos, quadro grupos de posturas possíveis: um que reunisse os que negam o seu valor enquanto uma prática pedagógica. Para estes, “ela [a Educação Popular] foi ou segue sendo apenas uma espécie de derivação ou desvio ideológico da pedagogia”. Um segundo com os que, apesar de reconhecerem certa importância cultural para a Educação Popular, supõem que ela esteja mais situada no campo dos movimentos sociais, sendo um assunto mais pertinente à sociologia dos movimentos populares. Um terceiro grupo reuniria os que entendem a Educação Popular como uma experiência situada no tempo e no espaço. Ela se situaria nos anos da década de 1960 e próximos e, a partir do Brasil, teria chegado, exclusivamente, a alguns outros países da América Latina<sup>42</sup>. Segundo Brandão, estes entenderiam que “fora

42 Brandão (2002) cita no texto e nos parece pertinente citar aqui também, para que tenhamos dimensão da abrangência da Educação Popular, o fato de que “existem hoje mais 'institutos Paulo Freire' na Alemanha do que no Brasil” (p. 139).

algumas exceções, esta *Educação Popular* esteve limitada a experiências quase sempre efêmeras de uma *alfabetização popular* (...). Em alguns casos (...), um trabalho pedagógico de alfabetização [que] buscava estar associado a projetos de uma 'ação comunitária'. Por fim, um quarto grupo reuniria os que veem os acontecimentos dos anos de 1960 e de 1970 conformando “o momento mais notável, por enquanto”, da Educação Popular. Esta, entretanto, possuiria uma história “mais longa”, “mais fecunda” e “mais diversificada”. Ela se caracterizaria por ideias e propostas de uma educação que estabelece, permanentemente, vínculos entre a ação cultural e a prática política em diferentes momentos da história, tendo como foco os sujeitos das classes populares, compreendidos como “protagonistas emergentes de um processo” (BRANDÃO, 2002, p. 137-142, grifos do autor).

Não é pretensão deste trabalho enquadrar as teses estudadas em um dos quatro grupos descritos por Brandão. Tal segmentação orienta e informa a análise, na medida em que, auxilia um diálogo com os trabalhos e dimensiona a complexidade do tema ora abordado.

Entre as teses analisadas, três casos (teses 01, 05 e 06) se diferem mais intensamente dos outros por motivos distintos. A tese 01 é a única que não situa a Educação Popular em relação à luta de classe na sociedade capitalista. Não o fez quando, implicitamente, conceitualizou Estado e, novamente, não o faz quando discute Educação Popular. Neste trabalho, a abordagem está mais centrada no indivíduo, nos que vivem “nos bolsões de pobreza” e em uma mudança de postura em relação a seus direitos e a sua participação. “A ideia é proporcionar ao povo fatores de motivação que os instigassem a tomar consciência de si mesmo (*sic*) e, por iniciativa própria, possam crescer, galgando espaço em todos os níveis, descobrindo seus próprios valores e aprendendo a lutar por seus direitos” (p. 29).

A tese 05, num exercício hipotético, poderia ser incluída como parte do terceiro grupo, categorizado por Brandão (2002). A autora, única que apresenta uma perspectiva crítica em relação à Educação Popular, situa a Educação Popular dentro de um debate sobre educação comunitária. Na perspectiva da autora, a educação comunitária no Brasil pode ser dividida em três grandes matrizes: a “fascista-corporativista”, a “redentora” e a “produtivista”. A Educação Popular integraria a segunda matriz. Partindo desta compreensão, a autora designa como Educação Popular os movimentos da década de 1950 e 1960, dos quais Paulo Freire seria um dos principais expoentes. Tais movimentos teriam um primeiro momento marcadamente relacionado ao projeto desenvolvimentista do Brasil.

Neste momento [Estado Novo], portanto, a educação popular adquire um novo sentido: se antes era um projeto atrelado à luta pela democratização da educação e

universalização do ensino público, tornava-se, uma modalidade específica de educação voltada às massas trabalhadoras, com vistas a ajustá-las e integrá-las ao projeto da nação (TESE 05, p. 107).

A autora também afirma que diferentes matrizes teóricas e filosóficas vão informando a Educação Popular ao longo do tempo, dando origem a projetos com intencionalidades distintas. Apesar de reconhecer “manifestações evidentes da existência de uma consciência de classe” (p. 181), sua crítica vem no sentido de que as transformações defendidas pelas propostas hegemônicas da Educação Popular são de ordem cultural e política e não, estrutural. “Imbuídos de um espírito nacionalista e desenvolvimentista, os movimentos de educação popular, com seus programas de animação popular, educação de base e ação cultural conduziram a organização das massas na direção de uma organização comunitária” (p. 181).

Por fim, a autora defende “uma visão abrangente da Educação Popular” englobando “toda a educação que se destina às classes populares” tanto a vinculada aos movimentos populares, quando a organizada pelo Estado (p. 183). E completa: “a defesa de uma Educação Popular com sentido político e caráter emancipatório deve se articular aos interesses e à luta da classe trabalhadora em seu conjunto e não pode se desvincular, por sua vez, da luta pelas transformações da estrutura material em que se edifica o sistema do capital” (p. 183).

Por sua vez, a tese 06 é a única que não se ocupa em definir claramente o que entende por Educação Popular. Sua definição se resume a apresentá-la no “sentido amplo, ou seja, não-institucional, não-escolar e sim sócio-educativo” (p. 21). Apesar de não deixar claro seu posicionamento em relação à Educação Popular, é na abordagem do objeto empírico que conseguimos inferir que o autor atribui certa perspectiva de classe e certo grau de potência transformadora à Educação Popular. “Dessa forma, a concepção de educação popular [da FASE nos anos 80] é a que se coloca a serviço dos movimentos sociais e da revolução, em contraposição ao capitalismo e ao Estado burguês” (p. 183).

As outras três teses (02, 03 e 04) são mais uniformes entre si na definição de Educação Popular ainda que apresentem algumas distinções. Todas se aproximam do quarto grupo definido por Brandão (2002), pois entendem a Educação Popular como uma experiência que atravessa os anos e que chega ao século XXI acompanhando o movimento da realidade. Todas dão ao objetivo da Educação Popular uma dimensão política e de transformação da sociedade. Falam de “uma Educação Popular voltada à hegemonia das classes subalternas” (TESE 03, p. 98); de uma educação “que constrói sujeitos transformadores da história” (TESE 02, p. 21); ou ainda que forma “sujeito consciente da sua tarefa histórica de transformar a sociedade”

(TESE 04, p. 116). Ainda que os sujeitos da Educação Popular não sejam os mesmos em cada tese – eles são as “classes populares” (TESE 02, p. 21); as “classes subalternas” (TESE 03, p. 98) e “setores oprimidos” (TESE 04, p. 158) – todas registram de alguma forma a construção ou o fortalecimento do poder popular.

Por fim, todas as três atribuem à Educação Popular uma perspectiva de classe, sendo esta muito evidente nas teses 02 e 03. Vejamos: “A educação popular aqui referida é aquela destinada às classes populares cujo objetivo é a construção da organização popular autônoma, com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do poder popular” (TESE, 02, p. 21); e “A Educação Popular constitui-se uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização das classes subalternas” (TESE 03, p. 92). Na tese 04, tal perspectiva é menos evidente. Ela não aparece no momento estrito da conceitualização da Educação Popular. Entretanto, se faz presente em trechos diluídos ao longo do texto.

O que poderia significar o fato das teses analisadas terem amplas divergências em relação ao conceito de Educação Popular? Tal constatação pode indicar que existe uma ampla disputa de sentidos e de projetos dentro do campo, que tem sido comumente chamado de Educação Popular. Admitindo a possibilidade de tal disputa, poderia ser relevante que os pesquisadores interessados – e fala-se dos pesquisadores em geral – no tema atentassem para ela e buscassem refletir sobre o que estão entendendo que é Educação Popular nos contextos de suas investigações.

Dois casos podem trazer elementos interessantes para se comentar este aspecto. As teses 03 e 06 têm como objetos empíricos de análise três ONGs. Todas são apresentadas como entidades que trabalham com a Educação Popular e que se constituíram antes da década de 90. Os pesquisadores, que têm uma compreensão prévia do que é Educação Popular, admitindo esta como sendo instrumental para uma luta de mudanças estruturais na sociedade capitalista, vão para o campo analisar seus objetos e o fazem a partir da história de cada um deles. Ambos constatam que houve mudança na postura das entidades. Temos como exemplo:

Nos anos de 1980 a atuação da FASE pautou-se pelas discussões referentes à educação popular com a participação de encontros e seminários que pudessem reforçar a sua vocação educativa junto aos movimentos sociais (...) a sua preocupação principal é a de educar os movimentos sociais a fim de favorecer mudanças substanciais na sociedade (TESE 06, p. 182).

E segue: “Já nos anos de 1990, esse trabalho dá uma guinada para questões de natureza local, particular, como problemas de gênero, etnia, educação ambiental, infância e juventude, perdendo de vista a inserção desses problemas em âmbito global ou estrutural” (p.

195).

A tese 03 segue por caminho semelhante:

Em meio a esse contexto, no ano de 1991 o SEDUP torna-se associação autônoma sem fins lucrativos, de utilidade pública, com atuação no âmbito estadual e municipal. Segundo seu Projeto Institucional Trienal (2007/2009), nesse período passou por um processo de redimensionamento de sua ação, intensificando sua intervenção no espaço urbano do município de Guarabira, apoiando as lutas populares em bairros periféricos por melhores condições de vida, ao passo que na zona rural, após a falência da maior usina da região, encampou junto aos canavieiros um processo de luta por seus direitos trabalhistas. O que significa que suas lutas junto aos setores populares permaneceram, no entanto, restringiram-se às mudanças das condições locais (TESE 03, p. 78).

Aparentemente, o que os pesquisadores encontram no objeto empírico, a partir dos anos 90, não condiz com o que eles conceituam como Educação Popular. Pensar sobre essa disparidade poderia, talvez, enriquecer as análises sobre o tema, avançando na compreensão dos elementos que compõem uma suposta disputa de conceito. É dizer, o que está sendo analisado nesta dissertação são trabalhos acadêmicos de pesquisadores que partem de uma compreensão do que seja Educação Popular e que vão buscar na empiria maneiras de se estudar ou, a depender do referencial teórico, de se constituir este conceito. Numa perspectiva dialética, entendendo dialética como “o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2007, p. 34), o que os pesquisadores encontram na realidade, no real – que não é o real concreto no sentido de Marx<sup>43</sup> – pode lhes suscitar novas leituras, novas compreensões, novas relações, para constituírem a concretude da Educação Popular. Seguindo este caminho, parte-se do empírico (o concreto), realiza-se a síntese de numerosos elementos cada vez mais abstratos, de múltiplas determinações que compõem o objeto, para se chegar ao concreto, ao concreto pensado, uma totalidade articulada. Talvez, por essa perspectiva fosse interessante o exercício de se pensar, nos trabalhos acadêmicos, os embates e disputas que o conceito de Educação Popular incorpora, a partir da análise do campo empírico.

Por fim, ainda sobre esse tema, se admitidas tais disputas de sentido no âmbito acadêmico, poderíamos conjecturar que elas também ocorram no seio dos movimentos e organizações sociais que desenvolvem atividades de Educação Popular. Entretanto, não se pode, nos limites deste trabalho, avançar em direção à confirmação ou não desta hipótese.

43 Pelo materialismo histórico-dialético, a realidade que vemos não é a realidade na sua concretude. O concreto, para Marx “não é o dado empírico” mas sim “uma totalidade articulada e em construção”. O concreto é o ponto de chegada de um pensamento que parte do empírico (o real), passa pelo abstrato realizando as sínteses necessárias e chega ao concreto, que seria o conhecimento do objeto (GAMBOA, 2007, p. 35).

Fica somente a sinalização de que ela pode ser explorada em outros estudos.

Apresentados os dados gerais de caracterização da Educação Popular trabalhados pelas autoras e autor das teses, se ressalta a seguir aspecto mais específico. Em sintonia com o referencial teórico desta dissertação, destaca-se a necessidade de se observar o debate da refundação da Educação Popular nas teses, uma vez que não é possível falar da Educação Popular como um conceito abstrato, genérico e aplicável a qualquer contexto. Fala-se de uma Educação Popular que atravessa o tempo, que se constrói na prática, na luta e na reflexão contínua sobre elas.

Somente a tese 01 não registra os processos e as questões que perpassam os sujeitos da Educação Popular a partir da década de 1990 até hoje. Os outros trabalhos trazem este debate, ainda que em graus bastante diferentes. A tese 05 também se diferencia das outras pesquisas, pois faz um recorrido detalhado sobre a evolução de um cenário educacional no país e sobre os movimentos sociais que se apropriam da educação como forma de ação. Por exemplo: “os 'novos movimentos sociais' seriam os atuais parceiros do Estado na implementação de determinadas políticas. (...) eles se tornam mais eficazes em relação aos tradicionais movimentos sociais populares, que buscavam soluções sistêmicas” (p. 6). Entretanto, localiza este debate dentro do campo que chama de educação comunitária.

A tese 06, por sua vez, faz o debate da refundação da Educação Popular de maneira indireta, não tratando, especificamente, das questões que o campo da Educação Popular passa a enfrentar quando a luta de classe perde centralidade nas estratégias de organização da sociedade civil. Esses temas são abordados quando o autor resgata a história do objeto empírico que está analisando.

A análise de duas décadas de trabalho social da FASE, caracterizado como de educação popular, pode, a primeira vista, apresentar contradições. Isso porque, nos anos de 1980, a FASE desenvolve um trabalho mais de natureza política (...). Já nos anos de 1990, esse trabalho dá uma guinada para questões de natureza local, particular, como problemas de gênero, etnia, educação ambiental, infância e juventude, perdendo de vista a inserção desses problemas em âmbito global ou estrutural (TESE 06, p. 195).

A tese 03 registra o debate no transcurso da história da Educação Popular, no Brasil. “A grande utopia da educação popular dos anos de 1960 visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. E hoje, o que se assiste é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande unidade teórica” (p. 95).



Entretanto, são as teses 02 (MOVA) e 04 (PRONERA) que chamam a atenção neste aspecto da abordagem da Educação Popular. A refundação vivida por este campo de conhecimento não possui centralidade em nenhum dos dois trabalhos. Eles fazem referência a este momento de maneira sintética e ligeira, mas cumpre ressaltar, que ambos são os únicos que registram certo tipo de resistência a uma suposta fragilização da Educação Popular, no que tange ao seu objetivo de contribuir com a transformação radical da sociedade, tendo como referência a ampliação do Estado, da democracia e a constituição do poder popular.

A tese 02 nos indica:

Em relação à Educação Popular, percebe-se que o seu papel está cada vez mais vinculado às discussões do direito à educação, garantir a continuidade dos estudos dos educandos, integração do MOVA e a EJA, perdendo a dimensão mais ampla que apresentava no primeiro MOVA-SP. Entretanto essa concepção não é unânime entre os educadores que participam da Rede (TESE 02, p. 109).

A tese 04, por sua vez, é ainda mais afirmativa: “Esse quadro indica que, apesar das rupturas evidentes (na medida em que parte considerável das atuais experiências denominadas de Educação Popular são ideologicamente conservadoras), as relações de origem [que reúnem, no mesmo campo, os movimentos populares e a educação popular], em alguma medida, persistem” (p. 131).

Mais uma vez, a título de hipótese, arrisca-se uma explicação, que é uma entre tantas outras possíveis, a respeito da exceção destas duas teses. Ambas são as únicas que fazem uma análise a partir de uma metodologia participativa. A tese 02, como já foi visto, tem como embasamento teórico a sistematização de experiências (JARA, 2013). A autora participou da maioria dos eventos analisados e vivenciou parte da trajetória histórica de um dos objetos empíricos estudados – o MOVA-SP. A tese 04 se apoia no referencial teórico de Fals Borda e se propõe a uma pesquisa participante. De fato, a autora fez parte da elaboração e da promoção de um dos dois cursos que analisa.

Diferente das outras autoras e autor, são as únicas que têm trajetória de militância social relacionada aos sujeitos das pesquisas. Parece-nos que as conclusões a que chegam os trabalhos podem estar relacionadas a um tipo de relação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Tal hipótese não representa uma desqualificação dos outros trabalhos, há que se registrar, mas uma distinção destes em relação àqueles.

Chegando neste ponto, observa-se que se há diferenças entre os trabalhos analisados no que tange à conceituação de Educação Popular, também há semelhanças. Há, pelo menos, um consenso em torno do debate acerca da Educação Popular nos trabalhos: em todos ela está

associada a uma ideia de transformação da realidade e/ou sociedade. De fato, esta é uma característica que perpassa boa parte dos escritos sobre Educação Popular. Freire já a identificava com precisão ao afirmar que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2006, p. 112).

Nos trabalhos analisados, o tema da transformação transita entre a crítica e o apoio ao que se pode chamar de ação/consciência comunitária<sup>44</sup>. Em um extremo, o da crítica, se evidencia o argumento de que o resultado deste tipo de trabalho não gera mudanças estruturais na sociedade, em outras palavras, não avança no sentido de desconstrução do sistema capitalista. No outro extremo, o do apoio, a afirmação de que o avanço da organização comunitária minimiza os impactos negativos causados pelo sistema capitalista, fornecendo às classes populares condições de se reproduzirem com mais dignidade. No meio do caminho, estão os que defendem a necessidade de mudanças estruturais sem perder de vista a urgência das demandas materiais locais.

Ainda que determinadas ações locais de cunho assistencialista ou reformista possam representar desaceleramento na luta por mudanças estruturais na sociedade, algumas experiências de luta que trazem o local entendido como território de resistência, podem representar certo avanço na construção de novas possibilidades de mundo. A partir do conceito de território, entendido como o lugar onde os coletivos se organizam de forma a gerar sociabilidades diferentes das hegemônicas no modo capitalista, Streck (2010) evidencia as potencialidades de resistências que se dão na medida em que apresentam novas possibilidades a um modelo de organização social que parece esgotado. Entretanto, há que se observar, e o mesmo autor chama atenção, a necessidade de construção de uma agenda comum com vista a superar certa fragmentação. Do ponto de vista pedagógico, lembra Streck (2010, p. 306, grifo do autor):

o reconhecimento desses territórios de resistência e de experimentação política é

44 De fato, a literatura que relaciona Educação Popular e educação comunitária ou temas afins é extensa e, por vezes, uma se mistura a outra. Moacir Gadotti (2012) nos apresenta um pouco deste diverso cenário educativo: “É o que acontece com a educação popular, a educação social e a educação comunitária. Elas se situam no mesmo campo de significação pedagógica, o campo democrático e popular. Contudo, apesar desta afinidade ideológica, como são educações históricas, elas também podem ter conotações diferentes” (p. 02). Retirando conceitos da Educação Popular (conscientização e organização) e da educação comunitária (produção), o autor, inclusive, escreve sobre o que poderia ser uma “educação popular comunitária”. “A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria produção (associada a categoria conscientização + organização) busca formas de 'aprender produzindo', levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do próprio modo de produção dominante. (...) A educação popular comunitária vem propondo uma educação socialmente produtiva, resgatando a visão totalizante da produção” (p. 15).

importante porque implica o encontro com pedagogias distintas nesse multiforme e cambiante mapa de territorialidades. A pedagogia do oprimido desdobra-se em pedagogias, no plural: de grupos juvenis, de direitos humanos, de ecologia, dos sem-teto, da terra e muitas outras. A educação popular passa a ser uma espécie de metapedagogia que abriga essas diferenças, tendo como desafio manter, na expressão cara a Paulo Freire, *a unidade na diversidade*.

Parece que, no limite, o debate de fundo dos trabalhos é sempre como não perder de vista e dar conta de questões estruturais e totalizantes na prática da Educação Popular, com vistas a transformar a sociedade, de maneira geral, e o Estado, num plano mais específico. Haveria estudos focados nestas questões? Entre os analisados nesta dissertação, pensa-se que não. Entretanto, três teses que distinguem, em alguma medida, a relação da Educação Popular com o Estado da relação dos movimentos sociais e populares com o Estado (Teses 02, 03 e 04) são exemplos de aproximação deste debate.

A tese 02, ao estudar o MOVA no país, constata a dificuldade da experiência educativa no trato com o Estado quando esta parece ameaçar, de alguma forma, a hegemonia neoliberal. A dificuldade se evidencia em passagens como: “Percebeu-se, muito cedo, que o Estado operava com outra lógica e não estava 'preparado' para administrar 'em parceria'. As dificuldades foram enormes para respeitar, na prática, a autonomia dos grupos sociais, quer seja no campo administrativo-financeiro, quer seja no campo político-pedagógico” (p. 73).

Dificuldade parecida registra a tese 04 ao estudar cursos do PRONERA, mas esta parece avançar na análise. O trabalho apresenta a Educação Popular – com sua relação de origem imiscuída nos movimentos sociais – informando a luta por uma nova escola pública e desafiando a educação bancária reservada historicamente aos setores populares.

O movimento da educação popular segue sua trajetória levando os desafios estruturais dos seus primeiros anos: avançar no processo de desprivatização do público. No momento atual, o desafio implica tornar a educação e seus sujeitos livres do aprisionamento garantido nos mecanismos institucionais de (des)organização do Estado e promoção das políticas (...). Quando os setores populares organizados se empenham em construir uma nova escola pública, mesmo em situação de correlação de forças desfavoráveis, trazem presente, pela sua identidade histórica, o desafio prático de superação da educação bancária e inscrevem publicamente a denúncia de um tipo dominante de educação, de escola e de política educacional (TESE 04, p. 130 e 131).

Diferente das duas teses anteriores, a tese 03 se aproxima do debate da presença de questões estruturantes da sociedade capitalista nas práticas da Educação Popular, não evidenciando uma dificuldade de relação entre a Educação Popular e o Estado, mas analisando as concepções de Educação Popular que possuem os educadores das ONGs que ela

estuda. A análise é feita a partir das categorias “conhecimento popular”, “conscientização”, “cidadania”, “diálogo” e “participação” (p. 131). Por meio delas, a autora vai encontrando fragilidades no conceito de Educação Popular dos educadores como, por exemplo, quando afirma que há “ausência da categoria diálogo na maioria das concepções dos educadores entrevistados” (p. 161) e que isso poderia revelar “mais do que um esquecimento, uma fragilização em tais concepções” (p. 161). Outro exemplo aparece na categoria participação, onde a autora expõe a concepção de ação e mobilização de uma educadora: “quanto à esse tipo de mobilização popular, voltado às mudanças das condições locais, embora seja necessário e, inclusive, muito relevante para toda a sociedade, não está direcionada à libertação da opressão como sugere a educação popular” (p. 148). Ao evidenciar tais fragilidades, a tese nos suscita novas perguntas e abre novos caminhos de investigação. É dizer, há afinal práticas de Educação Popular que dão conta de uma perspectiva estruturante da sociedade capitalista? Onde elas estão ocorrendo? Em que se baseiam? Ou ainda, será que as práticas focalizadas nas condições locais das comunidades não podem contribuir em nenhuma medida para a transformação estrutural da sociedade? Se podem, como o fazem? Enfim, tais questões vão nos acompanhando ao longo da análise.

Tendo apresentado conceitualizações de Estado e Educação Popular possíveis de serem observadas nas teses, passamos a apresentar e analisar possíveis relações estabelecidas entre estes dois elementos nos trabalhos.

#### 4.2.3 Relação entre Educação Popular e Estado

Neste ponto, a intenção é explicitar como os trabalhos acadêmicos analisados relacionaram, direta ou indiretamente, Educação Popular e Estado. Que tipo de relação se estabelece entre os dois? Com que objetivos e com que características? Que dimensão a análise desta relação ocupa nos trabalhos?

Diz-se direta ou indiretamente porque, como já exposto no capítulo metodológico, a relação entre Educação Popular e o Estado flutua nos trabalhos ora focando a relação da prática educativa em si com o Estado, ora focando a relação da entidade ou movimento promotor da prática educativa com o Estado. Como já afirmado, entende-se que esta variação não prejudica a análise – desde que observada e considerada – na medida em que a Educação Popular tem sido elemento estruturante dos movimentos sociais e das entidades abordados nas

teses e, por isso, tende a compor e ser composta pelos desafios e questionamentos que tais movimentos e entidades enfrentam.

No âmbito deste trabalho, cabe apontar que auxilia a observação e análise das teses, a compreensão de que a relação geral estabelecida entre a sociedade civil e o Estado não é dada dentro de um padrão único, uniforme e permanente. Se admite que haja diferentes relações, com diferentes objetivos.

Houve, na literatura nacional sobre esta relação, predomínio de uma visão de oposição – maniqueísta e dicotômica – que colocava o Estado em um polo autoritário e a sociedade civil em um polo democrático (SILVA; MOURA, 2008) e que balizava as relações existentes entre os dois. Trata-se de uma visão que tem como pressuposto a existência de um vínculo naturalmente positivo entre organização societária e democratização<sup>45</sup>. “Na verdade, trata-se de uma análise estilizada e homogênea da sociedade civil, em que os atores sociais são tidos como pilares da democratização, enquanto o Estado, igualmente homogêneo, ameaça a sociedade civil por meio das suas estratégias de 'colonização'” (SILVA; MOURA, 2008, p. 47).

Diferente desta visão dual, caminha-se por uma compreensão de sociedade civil e de Estado muito mais heterogênea, marcada por características distintas no que diz respeito a práticas clientelistas e autoritárias, ao nível de densidade associativa da sociedade, a configurações locais específicas, etc. Desta forma, a relação que se estabelece entre sociedade civil e democratização, assim como, de sociedade civil e Estado não é dada *a priori*, mas, sim, é fruto de processos relacionais constitutivos. Relação, neste trabalho, não está sendo observada e analisada como algo que ocorre entre um objeto determinado, pré-existente, com características fixas e que, posteriormente, entra em contato com outro objeto. Entende-se que o próprio objeto só existe na relação dialética com o outro “constituindo-se no que é, a partir desta relação” (SILVA, 2006, p. 160).

Passando a expor uma síntese de como os objetos empíricos analisados nesta dissertação observam a relação entre Educação Popular e Estado, tem-se o quadro abaixo:

Tese	Relação entre Educação Popular e Estado
01	Posiciona a relação sob a ótica da <b>participação</b> e esta se configura como a consulta da

45 Leitura interessante sobre a relativização da relação positiva estabelecida entre organização societária e democratização, está no texto de Marcelo Kunrath Silva (2006), onde é analisada a experiência do Orçamento Participativo, na cidade de Gravataí/RS.

	população pelo poder público.
02	Fala de <b>parceria</b> como construção conjunta de vontades do Estado e da sociedade civil. Sinaliza que se trata de uma relação tensa e aponta a Educação Popular como tendo um papel na construção de nova sociabilidade.
03	Vê as entidades <b>assumindo</b> ou <b>substituindo</b> as funções sociais do Estado. Registra superficialmente que algumas entidades <b>cobram</b> o Estado.
04	A relação de <b>parceria</b> entre Estado e sociedade civil é pressuposto da tese. Ela difere entre parcerias de consenso e de dissenso. Faz relação não só do movimento com o Estado como também da Educação Popular com o Estado, ao defender que pela Educação Popular se criam elementos para uma nova escola pública.
05	Fala de <b>transferência de recursos</b> , de <b>programa favorecido pelas iniciativas</b> do Estado. Não utiliza parceria no mesmo sentido das outras teses. Parece que a relação entre a Educação Popular e o Estado é uma estratégica por parte deste para a manutenção da sociedade capitalista.
06	Registra, primeiro, uma postura de <b>enfrentamento</b> e de fortalecimento dos movimentos sociais e depois, na esteira da discussão sobre as mudanças nas entidades e conseqüentemente na Educação Popular, fala de <b>integração</b> e <b>aliança</b> entre os dois. Desacredita as parcerias.

Começa-se por observar que nenhuma das teses situa mais a relação da Educação Popular com o Estado num campo, exclusivamente, de oposição e/ou enfrentamento, ou mesmo de cobrança e/ou reivindicações. Todas situam essa relação em outro nível relacional, mais próximo da parceria ou da participação.

As teses 02 e 04 estabelecem a relação entre os dois elementos no nível da parceria. Em comum, elas têm o fato de que ambas analisaram atividades educativas fundadas, conceitual e metodologicamente, na Educação Popular e que foram planejadas e executadas conjuntamente pela sociedade civil<sup>46</sup> e pelo Estado – MOVA e PRONERA, respectivamente. Em seus textos, ambas tratam da relação das entidades com o Estado, assim como da Educação Popular, propriamente dita, com o Estado.

A tese 02, que estudou a Rede MOVA-BRASIL, fala de uma parceria entre Estado e sociedade civil, na medida em que há “um processo de construção conjunta de vontades (objetivos) do Estado e da sociedade na produção de serviços públicos, onde ambos compartilham responsabilidades específicas” (p. 25). Também registra que trata-se de um processo tenso e conflituoso. “Percebeu-se, muito cedo, que o Estado operava com outra lógica e não estava 'preparado' para administrar 'em parceria'. As dificuldades foram enormes

46 Não se usa aqui o termo “movimentos sociais populares” porque no âmbito da tese 02 foram analisadas atividades do MOVA que contaram também com a participação de Organizações Não Governamentais e mesmo de entidades do chamado Terceiro Setor.

para respeitar, na prática, a autonomia dos grupos sociais” (p. 73).

No que tange a uma relação mais específica da Educação Popular com o Estado, este trabalho assinala que “a educação tem um papel importante 'na construção de um novo coletivo social” (p. 62), coletivo, este, que seria “democrático” e “popular” e que demandaria mudanças radicais das estruturas políticas e na organização social atuais.

Por sua vez, a tese 04, que analisou dois cursos do PRONERA, não parece situar a parceria entre Educação Popular e Estado tendo como foco os objetivos da ação conjunta. O termo “parceria”, neste trabalho, parece estar mais relacionado a um processo de aproximação que teria a finalidade de “ampliar o Estado em direção aos interesses dos setores excluídos da sociedade” (p. 40). Esta tese parece deixar mais evidente que a relação entre sociedade civil e Estado altera ambos e pode resultar em processos que contribuam para construção de uma hegemonia popular ou que fortaleçam o atual projeto de sociedade.

Tendo clareza de que as relações de parceria não são uniformes, a autora trabalha com as ideias de parceiras de “consenso” e de “dissenso”. As de consenso seriam aquelas caracterizadas “pela negação dos conflitos estruturais que atravessam as relações sociais” (p. 115). As de dissenso – onde se encaixaria a parceria para a realização dos cursos estudados – seriam o oposto e se realizariam “como subversivas à lógica dominante” (p. 83), inserindo, na relação, o conflito.

Já sobre a atuação mais específica da Educação Popular no que tange à parceria, a tese sinaliza que, a partir da relação de origem da Educação Popular com os movimentos populares, valores e sentidos dos sujeitos coletivos comprometidos com processos de transformação social são inscritos no contexto institucional.

Desse modo, quando os setores populares organizados se empenham em construir uma nova escola pública (...) trazem presente, pela sua identidade histórica, o desafio prático de superação da educação bancária e inscrevem publicamente a denúncia de um tipo dominante de educação, de escola e de política educacional. Assim, quando tais sujeitos lutam por políticas públicas de educação e por outra escola evidenciam não apenas as singularidades que a diferenciam da reservada historicamente aos setores populares, mas também as diferenças entre uma e outra (TESE 04, p. 131).

Em direção distinta a seguida por essas duas teses, vão as análises das teses 03, 05 e 06. As três não situam a relação da Educação Popular com o Estado numa perspectiva de parceria, pelo menos, não no mesmo sentido que as outras duas. No caso destes trabalhos, a leitura está mais próxima de uma “substituição” do Estado na oferta de políticas sociais, com conseqüente fortalecimento do sistema capitalista.

A tese 05 – apesar de considerar que as iniciativas educativas “que emergiram junto aos movimentos populares adquiriram relativa autonomia em relação ao Estado, ampliando o raio de ação e de politização da educação” (p. 183) – entende que, na maioria das vezes, a Educação Popular, seu discurso, sua metodologia e seus atores, se relacionaram com o Estado objetivando a manutenção da ordem social.

A tese 05 utiliza o termo “Educação Popular” para se referir a, pelo menos, dois processos educativos distintos. O primeiro está relacionado ao período da história política do Brasil chamado “Estado Novo” (1937-1945), momento em que a Educação Popular “tornava-se (...) uma modalidade específica de educação voltada às massas trabalhadoras, com vistas a ajustá-las e integrá-las ao projeto da nação” (p. 107). Neste caso, a relação entre Educação Popular e Estado seria estratégica, tendo a Educação Popular como “um instrumento de difusão ideológica e estratégia de obtenção do consenso para legitimação da sociedade política” (p. 106).

Já quando se refere às décadas de 1950 e 1960, a autora da pesquisa identifica como “Educação Popular” práticas educativas e formativas centradas na sociedade civil e não mais vinculadas a campanhas de alfabetização e a escolas públicas voltadas para as classes populares. Neste caso, a relação entre os movimentos focados na Educação Popular e o Estado se caracterizaria, principalmente, pela transferência de recursos e de responsabilidade do segundo em benefício dos primeiros. Tal parceria é apresentada como interessante a ambos, nos marcos da sociedade capitalista. Um dos exemplos utilizados pela autora é o MEB<sup>47</sup>: “Percebe-se que o MEB foi um programa bastante favorecido pelas iniciativas do Estado: ele revela o vínculo da Igreja Católica com as estruturas de poder e atesta a sua função intelectual na difusão da cultura” (p. 157).

A tese 03, por sua vez, dá centralidade a um tipo de relação na qual as entidades assumiriam as funções sociais do Estado. No que tange à relação entre Educação Popular e Estado, marcam o texto palavras como “assumir”, “substituir”, “transferir”. “São as reformas estatais orientadas pelo neoliberalismo (...) que incentivaram as ONGs a assumirem as responsabilidades sociais do Estado, no Brasil” (p. 61).

A tese 03 analisa a trajetória de duas ONGs “identificadas como progressistas, no âmbito da Educação Popular” (p. 20) – SEDUP e ASD. No texto, se reconhece que as

47 O Movimento de Educação de Base foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e tinha como objetivo desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas (FÁVERO, 2010).



entidades promovem, em alguma medida, uma relação de cobrança e de enfrentamento, no que diz respeito ao Estado e ao próprio sistema capitalista, entretanto, nele também se destaca a relação de substituição do Estado que elas realizariam. Vejamos: “essas ONGs, em particular, ainda que funcionais ao sistema capitalista (já que, como todas as organizações não-governamentais, também assumem determinadas responsabilidades sociais do Estado) também promovem ações críticas e até mesmo opostas ao neoliberalismo” (p. 19).

Avançando na análise das ONGs, a autora sinaliza que, mesmo com uma postura de enfrentamento do Estado, as entidades estudadas não, necessariamente, fortalecem a luta por transformações estruturais do sistema capitalista. Nesse trecho, ela fala de um governo popular:

ONGs identificadas como cidadãs<sup>48</sup>, apesar de mobilizarem a sociedade e cobrarem do Estado responsabilidades para com as questões sociais, (...) incentivam a luta pela proteção de direitos sociais contra a ingerência do poder de outros e não a luta pelo governo popular como soberano (TESE 03, p. 40).

A tese 03 ainda pode suscitar observação interessante sobre como a Educação Popular, propriamente dita, pode ser abordada numa pesquisa. Neste trabalho, a autora circunscreve a Educação Popular, enquanto objeto de análise e destaca a relação de origem, ou seja, fundante, desta com as entidades analisadas. Ao tratar da relação da Educação Popular com o Estado, ela o faz a partir da visão dos educadores que trabalham nas duas ONGs, o que é um diferencial em relação aos outros trabalhos. É a partir de como eles compreendem Educação Popular, como definem e explicam suas práticas educativas, como veem o resultado de seus trabalhos que a autora vai posicionando a relação. Ela parece construir o argumento de que esta relação se dá no sentido de manutenção da atual organização social.

No que diz respeito à articulação entre consciência política e atuação prática, podemos dizer que os educadores apresentam uma perspectiva centrada na participação em questões locais e não estruturais. Quando eles estimulam os seus educandos ao senso crítico, à organização comunitária com vistas à mudança local, de fato contribuem com a superação da imobilização e, muitas vezes, com a resolução imediata de problemas cotidianos. Mas é o incentivo às lutas mais amplas com vistas à hegemonia das classes subalternas que contribui, de maneira efetiva, com a 'mudança radical do mundo' (TESE 03, p. 205).

E prossegue:

Apesar das trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista e do intuito de 'trabalhar na perspectiva da libertação', como afirmam alguns dos educadores, o processo de conscientização das práticas de educação popular dessas organizações

48 A autora utiliza uma classificação feita por Gohn (2000) que identifica quatro tipos de ONGs: as caritativas, as desenvolvimentistas, as ambientalistas e as cidadãs. Ver: GOHN, M. da G.. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

não desvela a razão de ser da realidade estrutural e sim da local. Em vista disso, suas práticas educativas contribuem com o desenvolvimento da 'consciência da práxis' (forma crítica de abordagem do mundo que leva a autoconsciência da prática transformadora). Porém, esta limita-se a 'consciência comunitária' (o descobrir-se enquanto comunidade) e não a "consciência de classe" (...). De modo que as perspectivas e práticas dessas ONGs, assim como suas conquistas, restringem-se as mudanças das condições locais, pontuais (TESE 03, p. 205 e 206).

Tendo em conta a visão dos educadores das ONGs a respeito de seus trabalhos e a sua própria compreensão do que é a Educação Popular e de como ela pode contribuir para "construção de uma hegemonia subalterna", a autora apresenta como uma das conclusões finais de seu trabalho, que é um desafio das ONGs "realizar uma educação popular efetivamente crítica" (p. 206)<sup>49</sup>.

No âmbito deste trabalho, cabe perguntar que tipo de conclusão poderia chegar um pesquisador que se propusesse a analisar a relação entre Educação Popular e Estado tendo como foco de análise a Educação Popular enquanto mediadora da relação, com determinada intencionalidade, com estratégia e metodologia específicas, com objetivos definidos? Tal pesquisa poderia ter relevância? Poderia contribuir para o encontro de saídas e possibilidades de ação dos movimentos sociais populares, frente a um cenário de crise interna que gera desestruturação e desorientação? Poderia propiciar a criação e experimentação de alternativas ao desenvolvimento? Ficam as perguntas, enquanto seguimos na análise.

A tese 06 também reserva lugar para tratar, ainda que não de forma exaustiva, de uma relação da Educação Popular, propriamente dita, com o Estado. "O interessante da análise de tais documentos referentes à proposta de educação da FASE nesses anos é que, em se tratando de uma concepção de educação, fica muito bem definida a intenção de superação das contradições de classe" (p. 182). E continua:

A concepção de educação popular é a que se coloca a serviço dos movimentos sociais e da revolução, em contraposição ao capitalismo e ao Estado burguês. (...) o objetivo da educação popular no processo educativo é a criação, recriação e difusão de um novo saber, de organizar a vida e de fazer política (TESE 06, p. 183).

De maneira mais contundente o trabalho se dedica a discutir a relação das ONGs, em geral, e da FASE, em particular, com o Estado. Crítico das parcerias, o autor entende que "estamos presenciando um projeto muito bem definido de 'intervenção', denominado pelo governo de 'parcerias', a fim de estabelecer um novo parâmetro no trabalho a ser definido no campo educacional" (p. 23). E analisa que "as ONGs saem do plano da confrontação com o

49 As conclusões das teses serão exploradas mais detidamente em item à frente.

Estado para serem suas verdadeiras aliadas” (p. 206).

É aos movimentos sociais que o autor atribuiu uma capacidade questionadora, em relação ao Estado, e transformadora da sociedade. “Na sociedade, as questões sociais se expressam a partir da luta dos movimentos sociais, que polarizam suas demandas contra o Estado burguês; é o fruto desse enfrentamento que impõe a aparição de políticas sociais” (p. 88). Às ONGs, enquanto entidades “aliadas” do Estado, é atribuído o papel de provocar certa “retração” aos movimentos. “Os resultados da pesquisa demonstraram que as iniciativas educacionais da FASE (...) acabam por favorecer a integração de parte significativa dos movimentos sociais ao Estado” (p. 200).

Por fim, a tese 01 se diferencia das outras teses. Ela situa a relação da Educação Popular com o Estado mais no campo da participação social. A autora entende a Educação Popular como um arcabouço de conceitos teóricos e metodológicos capaz de informar uma prática participativa. Esta prática participativa se caracterizaria pela necessidade de a população que compõe “todos os segmentos sociais” ser consultada (p. 176), no que tange à solução dos problemas da comunidade e à “obrigação” do poder público “de reverter ou, pelo menos, mitigar o quadro de insalubridade ambiental” (p. 174).

A partir do uso de metodologias associadas ao campo da Educação Popular, durante consultas populares, foi observado, pela autora, que “a mobilização e a participação da população local com críticas, sugestões e expressão dos seus anseios e necessidades resultaram em subsídios à elaboração de uma política pública” (p. 109).

Para finalizar este ponto, retomam-se aqui os três níveis de participação definidos por Raúl Leis – o da informação, o da consulta e o da decisão. Aparentemente, a ideia de participação trabalhada na tese 01 se encontra no segundo nível indicado pelo autor: o da consulta.

Em outras teses, como a 02 (MOVA), a 04 (PRONERA), a relação entre o Estado e a Educação Popular parece estar colocada em outro nível. Nestes casos, parece que o debate em torno da parceria se coloca mais a partir da ideia da “partilha efetiva do poder”, conforme trabalha Dagnino (2002), avançando na perspectiva do compartilhamento de responsabilidades. Olhando deste ponto, as teses parecem se aproximar do terceiro nível de participação definido por Leis: o da decisão.

O estabelecimento, entre a sociedade civil e o Estado, de certo grau de compartilhamento de responsabilidades na execução ou mesmo na formulação de políticas e

programas governamentais pode estar “conformando um novo padrão de relações entre setores da sociedade civil e o Estado, com importantes implicações tanto para os primeiros quanto para o segundo” (SILVA; SCHMITT, 2014, p. 98). Observar e analisar essas possíveis implicações nos movimentos sociais, ligados ao campo da Educação Popular e, mesmo, no Estado e nos governos parece ser um campo ainda aberto de pesquisa.

#### 4.2.4 Abordagens Teórico-metodológicas

De maneira geral, os trabalhos acadêmicos costumam dedicar parte de suas páginas a uma elaboração que recebe o título de “Metodologia”, ou “Aspectos Metodológicos”, ou “Método”, etc. Costuma tratar-se de um espaço onde são descritas as técnicas e procedimentos utilizados na pesquisa e, por vezes, se discute e/ou se apresenta o referencial teórico e epistemológico que irá direcionar a análise feita.

Entretanto, mesmo tendo espaço reservado em parte dos trabalhos acadêmicos, Gamboa (2007) nos adverte que as abordagens teórico-metodológicas, muitas vezes, não têm tratamento adequado.

O método é encarado frequentemente como uma questão puramente técnica que tem a ver com formas de coletar dados, construir questionários, selecionar amostras, organizar informações, etc.; no entanto, os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa (GAMBOA, 2007, p. 63).

Segundo o autor, as pesquisas possuem, para além dos instrumentais de realização da análise e os referenciais teórico-metodológicos adotados, pressupostos gnosiológicos e ontológicos que orientam a maneira como o pesquisador realiza abstrações, generalizações, conceitualizações, classificações; como ele constrói o objeto de análise e como relaciona o sujeito ao objeto; e como se coloca diante de categorias mais abrangentes e complexas como a concepção de homem, de educação, de sociedade, de realidade. “Em toda forma de investigar existe um enfoque epistemológico dando-lhe fundamento” (GAMBOA, 2007, p. 140) e influenciando os resultados obtidos.

Estudando as pesquisas realizadas no Brasil, no campo da educação, e levando em conta os níveis técnico e ontológico, Gamboa (2007) faz uma separação dos trabalhos em três grupos: empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético.

Segundo ele, os estudos sobre as pesquisas na educação indicam que, durante a década de 1970, predominou a influência das tendências baseadas nas concepções positivistas da ciência. Mas esta tendência passou a ser questionada por privilegiar somente algumas formas de investigar a realidade educativa, multifacetada e contraditória. Começou-se a considerar a necessidade de se levar em conta o contexto da investigação. Dentre as alternativas que se colocaram a essa “relativa exclusividade”, o autor destaca a pesquisa participante e a pesquisa-ação, ambas com caráter mais crítico-dialético.

A perspectiva analítica que fundamenta o positivismo conduz à separação, por um lado, dos que são investigados para serem conhecidos e dirigidos, e, por outro lado, dos que investigam, produzem conhecimento, determinam seu uso (...). Numa outra perspectiva, a 'pesquisa participante' e a 'pesquisa-ação' pressupõem que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e como ato humano não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade (GAMBOA, 2007, p. 29).

Na direção de compreender o movimento contraditório e dialético da realidade, as abordagens crítico-dialéticas vão se afastando das empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas. No âmbito deste trabalho, aquela será mais explorada do que estas, pois, como é possível observar no quadro síntese das abordagens teórico-metodológicas abaixo, a epistemologia dialética é a que informa todas as teses analisadas.

De maneira extremamente sucinta e apoiados em Gamboa (2007), apresentam-se elementos da abordagem crítico-dialética, com intuito de informar a apresentação e análise dos dados que se seguem. Em um nível teórico, esta abordagem dá ênfase às referências teóricas “pela necessidade de assegurar mais informações para as análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundado no materialismo histórico” (p. 86). Também não abre mão da crítica, de revelar as ideologias subjacentes, de decifrar pressupostos implícitos. Dessa forma, não admite a pretensa neutralidade científica, afirmada pelas abordagens empírico-analíticas. Em relação à noção de causalidade, dá ênfase à inter-relação do todo com as partes e vice-versa, observando o princípio da interdependência universal, pelo qual “nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos” (p. 130). Quanto à concepção de ciência, entende que a ciência é uma construção histórica e que o homem, como sujeito, constrói a teoria e a prática. O processo do conhecimento parte do real (empírico), “percebido através de categorias abstratas, para chegar à construção do concreto no pensamento”

(conhecimento) (p. 89). No que se refere às concepções de objeto e de sujeito (pressupostos gnosiológicos), a dialética centra sua análise no processo entre sujeito e objeto, buscando a concretude (a síntese da relação sujeito/objeto). Para esta abordagem, o homem “é concebido como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais” (p. 90), ao mesmo tempo que os transforma. Por fim, sua visão de mundo é a de um mundo inacabado, de um “universo em construção” (p. 91).

Apresentados os traços gerais das abordagens crítico-dialéticas no marco deste trabalho, segue-se para um olhar mais detido nas teses analisadas.

Tese	Abordagem teórico-metodológica
01	Método histórico e dialético. Resgate do passado para entender o presente. Identifica na pesquisa: o pesquisador, os sujeitos e o objeto, que se relacionam entre si.
02	Usa a sistematização de experiências, fundamentando-se na epistemologia dialética. Usa categorias analíticas e operacionais e entende os sujeitos como parte da prática e não apartados do objeto.
03	Materialismo histórico-dialético. Destaca a totalidade social, a complexidade e historicidade social e a relação entre teoria e prática, como categorias analíticas. Também trabalha com categorias empíricas. O movimento da realidade social se explica pelas relações de produção.
04	Materialismo histórico-dialético. Apoia-se na Pesquisa Participante, articulando processo histórico e dados da experiência, numa perspectiva totalizante.
05	Materialismo histórico-dialético. Entende o conceito somente podendo ser entendido como movimento concreto dos homens na história, como expressão da luta de classe.
06	Materialismo histórico-dialético, principalmente. Defende a experiência como método de análise e intervenção no mundo.

Como é possível observar, a tese 01 afirma se apoiar no método “histórico e dialético”. Ela, como a maioria das teses – conforme poderá ser observado – relaciona o caráter dialético do método, principalmente, à ideia de contradição.

Entendo que o método dialético se faz necessário (...) como importante fio condutor da compreensão dos desdobramentos da aprendizagem interativa como um fenômeno crítico consciente, o qual possibilita identificar as principais contradições em torno da concepção sobre o cotidiano (TESE 01, p. 46).

Sublinha também que o “resgate de aspectos relevantes do passado” permite “entender o presente por meio de interações entre pesquisador, sujeitos (interlocutores) e objeto, sem desconsiderar os conflitos que permeiam tais relações” (p. 44).

A tese 02 anuncia como método a sistematização de experiências, tendo como base as reflexões de Oscar Jara e organiza a análise por meio de três categorias operacionais: “Educação Popular”, “Alfabetização e EJA” e “Parceria entre sociedade civil e Estado” (p. 20). Ainda que não anuncie de forma explícita a perspectiva materialista na elaboração da tese, categorias analíticas, como classe social e trabalho, enquadram o texto.

Também como a tese 01, a tese 02 não isola o objeto de análise do pesquisador, ao anunciar que a metodologia escolhida considera “os sujeitos inseridos nos fenômenos sociais como parte da prática social e histórica da humanidade e não apartamentos do objeto de conhecimento” (p. 18).

As teses seguintes (03, 04, 05 e 06) todas posicionam explicitamente no texto que desenvolvem suas análises a partir do materialismo histórico-dialético. A tese 03 mergulha no método e se dedica a explicar as categorias analíticas que aborda: “totalidade social”, “complexidade e historicidade do social” e “relação entre teoria e práxis” (p. 22). Usa cinco categorias empíricas – seguindo a classificação de Minayo (2013) – para análise dos dados. São elas: conhecimento popular, conscientização, participação, cidadania e diálogo (p. 128).

Mantendo coerência com o método dialético, “contradição” é palavra que atravessa a análise. Vejamos: “para entender o movimento da realidade social no contexto da totalidade histórico-social é preciso explicá-lo pelas contradições da vida material e pelos conflitos que existem entre as forças produtivas e as relações sociais de produção” (p. 20).

A tese 06 defende metodologicamente a experiência, sendo ela elemento de análise e intervenção no mundo. Assinala que ela não é neutra. “Penso que essas experiências do conhecimento façam parte do nosso cotidiano de pesquisa, promovendo o diálogo entre o ser social e a consciência social” (p. 10). Também dá importância à história, numa compreensão de que se trata de um “processo em construção, ou seja, a história pensada como desordem racional e não como ordem de uma estrutura social” (p. 29). Além desses elementos, ela, como as teses 03, 01, 04 e 05, também destaca a contradição na realização da análise.

A análise poderá desvelar se a partir do uso desses recursos está havendo algum tipo de disciplina de controle sobre os movimentos sociais ou se estes interferem nas políticas sociais implementadas pelas ONGs, aclarando a relação contraditória que se estabelece entre o Estado e as ONGs (TESE 06, p. 25).

De fato, a dialética, que não nasce com o materialismo histórico de Marx e sim antes, afirma a “possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (PIRES, 1997, p. 84). Ela admite o conflito em contraposição à

lógica formal, que separa sujeito e objeto e é estática. Em Marx, a dialética ganha um caráter material – “os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida” – e histórico – “como eles vêm se organizando através de sua história” (PIRES, 1997, p. 86).

Neste ponto, as teses suscitam, no âmbito deste trabalho, a reflexão de que o pesquisador, que adota uma postura dialética em relação à realidade, precisa avançar no sentido de superar a ideia de uma contradição somente baseada na existência de opostos, em direção a uma contradição dialética, fruto da relação entre polos antagônicos, em que um depende do outro para existir. Ainda que o limite entre as duas seja, por vezes, muito tênue e de difícil percepção.

Vejamos a tese 03 a título de exemplo. A autora parte de uma crítica a duas perspectivas de análise: uma que apresenta as ONGs como “motores de transformação social” e outra que as define como “face do neoliberalismo”. A autora afirma que não é possível rotular as ONGs de maneira homogênea, dando passagem à uma abordagem dialética, portanto, contraditória: “Elas não são simplesmente isso ou aquilo (...): são a unidade dos opostos” (p. 203).

Entretanto, sua principal conclusão pode não destacar uma concepção de contradição dialética. Ela afirma: “Ainda que as ONGs apresentem aspectos históricos e teórico-metodológicos compatíveis com um perfil progressista no âmbito da educação popular, suas práticas são insuficientes para contribuir com a hegemonia das classes subalternas” (p. 207).

A existência de tais ONGs com “perfil progressista” é justamente o que faz a autora desqualificar a abordagem que define as ONGs como “face do neoliberalismo”, avaliando que, “as duas perspectivas de análise (...) desconsideram a heterogeneidade das ONGs. Ambas perdem de vista o movimento contraditório das organizações, sobretudo daquelas que nascem em meio aos movimentos sociais e, ainda hoje, continuam apoiando ou assessorando tais movimento” (p. 19).

Mas ao concluir que, nem as ONGs com “perfil progressista” são capazes de contribuir em alguma medida para outra hegemonia que não a do capital, a autora parece esvaziar seu próprio argumento no que diz respeito a uma contradição dialética – aquela que reconhece o produto de uma relação entre polos que dependem entre si para existir – e se aproximar mais do que seria uma perspectiva de contradição que apenas opõe oposto – ou isso ou aquilo. É dizer, no âmbito geral, no contexto amplo, no qual todas as ONGs estariam inseridas, observa-se a afirmação de uma contradição dialética, entretanto, quando a análise



entra na especificidade do objeto de pesquisa – as duas ONGs analisadas – há relativa perda desta percepção. Mas, esta é uma leitura possível de uma distinção tênue e a registramos com o objetivo de lançar luz sobre um debate acerca de uma categoria que é central para o materialismo histórico-dialético.

A tese 04 apresenta os resultados de uma pesquisa participante que tenta articular o processo histórico e os dados da experiência, “considerando aspectos estruturais e conjunturais, o global e o local (...), a partir de uma visão totalizante das relações sociais” (p. 18). Assinala como elementos chaves do referencial teórico que embasa o estudo as compreensões de sujeito, conhecimento, história, historicidade, totalidade, contradição, prática social e realidade (p. 27).

Em sintonia com a lógica da pesquisa participante, que tem como objetivo último a transformação da sociedade, nega a neutralidade científica e apresenta o problema da pesquisa não “como uma criação da pesquisadora, mas como uma atitude de assimilação de uma problemática que desafia e interroga os processos e os sujeitos da Educação do Campo” (p. 20).

A tese 05 se apoia na história e para realizar sua análise busca produzir uma “arqueologia” do conceito que está estudando. Destaca que, tendo uma perspectiva materialista, histórica e dialética, a compreensão do conceito – no caso específico do conceito de comunidade – deve ser articulada “ao movimento concreto dos homens na história, como expressão da luta de classes, da relação entre sociedade civil e Estado, da divisão social do trabalho e da relação da propriedade privada” (p. 21).

Aliás, não é somente a tese 05 que aborda aspectos históricos na construção de sua análise e argumentação. Todas as outras teses o fazem. O que pode ser coerente se admitirmos que os fenômenos educativos têm um caráter social e histórico e, exatamente por isso, sua historicidade deve ser considerada (GAMBOA, 2007). Entretanto, há maneiras distintas de se abordar esse aspecto dos fenômenos sociais.

Gamboa (2007, p. 158-162), ao estudar pesquisas na área da educação, encontra, pelo menos, duas concepções de história. Uma, que teria uma preocupação “sincrônica”, mais dada à descrição do fenômeno; se limitando a oferecer uma visão “geral” e “instantânea” do assunto, como se ele tivesse sido “fotografado” em determinado momento da sua história; ou recuperando o contexto histórico “como telão de fundo ou como detalhes descritivos do cenário onde ocorre o fenômeno” (p. 160).

A outra concepção, mais presente nas investigações dialéticas, teria uma preocupação “diacrônica” e perceberia a história como “um filme”, por isso mesmo se ateriam ao “movimento”, à “evolução”, à “dinâmica dos fenômenos”. O contexto é parte de um processo que ele produz e pelo qual é produzido.

É justamente o dinamismo, o conflito, o movimento, a transformação e a heterogeneidade, ideias centrais da preocupação “diacrônica”, que a diferencia da preocupação “sincrônica”, mais identificada com a homogeneidade, a permanência, o estático, o fixo, o isolado, o pré-definido.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, focado aqui por ser a orientação que informa a maioria das teses estudadas, a historicidade está diretamente ligada à totalidade. A partir deste referencial teórico-metodológico, se entende que os fenômenos não são isolados, que “os seres humanos e os objetos existem em situação de relação” (CIAVATTA, 2001, p. 123). Eles se interligam numa rede de determinantes cada vez mais “amplos” e “complexos”. “Nesse sentido, nenhum fenômeno pode ser considerado um todo autônomo, isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, que por ser histórica não se esgota no presente”<sup>50</sup> (GAMBOA, 2007, p. 130). A totalidade não significa a união de todos os fatos, é mais do que isto. São os fatos e suas dimensões processuais, dialéticas. Essa reconstrução histórica, em suas particularidades de tempo, espaço e movimento não é fácil de ser feita. “Promover a reestruturação permanente e radical do todo”, é uma grande dificuldade do pensamento dialético (KONDER, 2001, p. 105).

De fato, caminhar pelas trilhas do materialismo histórico-dialético não é desafio pequeno para os pesquisadores e não é possível ignorar “as dificuldades intrínsecas de operar analiticamente com as [suas] categorias fundamentais” (FRIGOTTO, 2001, p. 24). O entendimento da realidade como dinâmica e a concepção de sujeito e objeto como relação disputam lugar, nas ciências sociais e no âmbito acadêmico em geral, de um lado com concepções dogmáticas e evolucionista e de outro com concepções céticas, fragmentadas e relativistas.

Tendo em vista o alto grau de abstração que envolvem as questões teórico-metodológicas nos seus diversos níveis – epistemológico, gnosiológico e ontológico; entendendo que toda pesquisa se fundamenta em um paradigma epistemológico e que este, por sua vez, se embasa numa teoria do conhecimento; considerando que quase todas as

50 A esta lógica de construção do objeto científico é dado o nome de “reconstrução histórica” (CIAVATTA, 2001, p. 123)

pesquisas aqui estudadas trabalham com o materialismo histórico-dialético e que este propõe uma maneira complexa, articulada e nada trivial de se analisar a realidade; é que se conclui dando destaque à observação de Gamboa (2007, p. 140) de que “a formação do pesquisador em educação deve ter uma base filosófica, uma preparação sólida em epistemologia e um domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento”.

### 4.3 Principais Conclusões das Teses

O último item deste capítulo se propõe a apresentar e discutir algumas conclusões que as teses estudadas apresentam. No escopo desta dissertação, serão trabalhadas somente as conclusões relacionadas aos temas centrais da pesquisa, a Educação Popular, o Estado e a relação entre eles. Não será apresentado um quadro analítico das conclusões, por entendermos que ele auxiliaria pouco, uma vez que, as conclusões são apresentadas nas teses em textos ora longos, ora fragmentados, ora inter-relacionados. Optou-se, então, por fazer uma explanação de cada uma.

Seguimos afirmando, mais uma vez, o exercício que se tenta fazer nesta dissertação que é estudar as teses, observar como elas constituem seu processo de construção do conhecimento, o que discutem sobre a Educação Popular e o Estado e levantar hipóteses e questões, suscitadas a partir da leitura dos textos, que possam contribuir, em alguma medida, com o campo de conhecimento da Educação Popular. Portanto, o que se segue não é a avaliação das conclusões apresentadas pelas pesquisas, mas um diálogo com o campo da Educação Popular a partir delas.

Começamos pela tese 01, que se propôs a encontrar respostas a problemas ambientais municipais, por meio da participação de moradores em rodas de conversa, tendo como perspectiva metodológica e política elementos da Educação Popular. Ao constatar que “os moradores compreendem as implicações das questões socioambientais locais” (p. 180), a autora conclui também que “a educação popular, enquanto educação para o povo, formulada no encontro com moradores, possibilitou o prenúncio de alternativas mais próximas possível (*sic*) das suas necessidades” (p. 178). E nessa linha, avança: “a participação popular deve ser concebida como um diferencial na elaboração de diagnósticos e prospecção na solução de problemas e otimização de potencialidades” (p. 181). A autora faz, ao longo do seu percurso de pesquisa, uma associação entre participação e Educação Popular, numa relação onde esta

informa aquela quanto a métodos e posicionamentos políticos. Como já dito, a participação popular, nesta pesquisa, é entendida como possibilidade da população ser consultada, por isso a tese central concluída no trabalho gira em torno da ideia de que “os moradores (...) sabem propor alternativas de soluções” (p. 180) para os problemas que lhes impactam diretamente.

A tese 02 visou estudar a Rede MOVA-BRASIL e resgatar seus sujeitos, história e ações, além de outros três programas MOVA, com o intuito de identificar seus “avanços e retrocessos”. Por situar a relação da Educação Popular com o Estado no campo da parceria, posicionando o debate a partir da “partilha efetiva de poder” (DAGNINO, 2002), parte de suas conclusões giram em torno da viabilidade desta parceria. Dessa forma, ela conclui que

“existem limites para que os grupos sociais interfiram nas políticas públicas (...). Os educadores da Rede acreditaram que poderiam desenvolver uma postura de negociação que aposta na possibilidade de uma atuação conjunta (...). Entretanto, essa relação de parceria envolve a partilha de poder. Nessa divisão estão em cena desde projetos políticos diferentes até dificuldades em ampliar a participação da sociedade em decisões sobre políticas públicas mais amplas” (TESE 02, p. 158).

A partilha de poder exigiria uma postura que o Estado, conforme conclui a tese, não possui. “Percebeu-se, muito cedo, que o Estado operava com outra lógica e não estava 'preparado' para administrar 'em parceria'. As dificuldades foram enormes para respeitar, na prática, a autonomia dos grupos sociais” (p. 73). Tal limitação foi percebida, em partes, também pela tese 04, como veremos. A autora da tese 02 ainda identifica que um dos maiores problemas enfrentados pelos programas da Rede dizia respeito a “uma barreira muito concreta, a ausência de financiamento” (p. 157).

Já no âmbito da Educação Popular, a autora conclui que os educadores da rede contribuíram: 1) para ampliar o olhar da Educação Popular, à medida que fazem a leitura da realidade a partir do ser humano integral, abarcando relações que são transversais às classes sociais. 2) Para afirmar o compromisso com a transformação social, ainda que não havendo hoje “indicativo claro da tradução disso em um projeto político para este momento histórico, capaz de apresentar como alternativa ao hegemônico”. 3) Para as estratégias de ação focadas “na luta pela democratização da gestão, onde ganha a ênfase a participação popular, a democratização da política e dos espaços públicos (...) e na participação de manifestações massivas como Fóruns Sociais Mundiais, Fóruns Mundiais de Educação”, entre outras. 4) Para organizar-se em rede. 5) Para ampliar os espaços de práticas educativas norteadas pela Educação Popular, como “as experiências de orientação curricular para EJA realizadas nas redes municipal e estadual de ensino”. 6) Para a “revalorização dos princípios freirianos” e

para o resgate do “papel das classes populares no processo de transformação”. 7) Para compreender “os sujeitos e os novos espaços que foram sendo construídos no encontro entre sociedade civil e estado” (p. 158 e 159).

Por fim, destaca-se que esta tese tece considerações sobre a necessidade de formação do educador. Afirma que existe “grande preocupação” dos educadores com sua formação superior e que não se trata de qualquer formação, mas de uma que respeite “os princípios da Educação Popular” e que “valorize os saberes dos educadores” (p. 159).

A tese 04 se dedicou a estudar dois cursos do PRONERA, buscando discutir as marcas e os desafios que caracterizam a parceria entre MST e Estado, na promoção da Educação do Campo. Tendo a parceria como pressuposto da relação entre os dois, a tese enquadra o debate a partir da defesa de que a parceria existente, neste caso, é de dissenso e não de consenso. Assim, chega à conclusão de que a parceria, na Educação do Campo, “se confirma como potência que, no entanto, se realiza de modo muito inferior à capacidade acumulada tanto pelo MST quanto pelo Estado” (p. 216).

Como observado na tese 02, a autora da tese 04 identifica alguns limites na parceria, localizados dentro da estrutura do Estado (em seu sentido estrito<sup>51</sup>). Segundo ela, a parceria estudada

se movimenta muito mais pela intervenção e compromisso de pessoas, que como dinâmica institucional do Estado. Ao que parece, não somente o MST e a Educação do Campo são “estrangeiros” no espaço do Estado, mas também a parceria, que, no atual estágio, não chega a ser reconhecida como uma instância de gestão, decisão e exercício de poder político de governo (TESE 04, p. 216).

Entretanto, se a tese 02 afirma que o Estado não está “preparado” (deixando-nos subentender que, em algum momento, ele possa vir a estar “preparado”) para administrar em parceria, a tese 04 parece atribuir a dificuldade, não a uma falta momentânea, mas a uma questão mais estrutural. Assim, a autora da tese 04 segue concluindo:

Verificamos, com efeito, que alguns setores da sociedade civil, a exemplo do empresarial, se relacionam mais proximamente com o Estado, sem que isso inspire atenção especial, dadas as formações históricas. Contudo, em se tratando de movimentos sociais populares, cujos embates que patrocinam, de modo geral, se contrapõem ao Estado, já não parece um encontro tão tranquilo assim (TESE 04, p. 218).

Para finalizar, se destaca ainda duas outras conclusões da tese 04 que dizem respeito às parcerias em geral. Uma, é que, na avaliação da autora, a parceria seria mais um “território

51 Vale lembrar que a tese 04 trabalha com o referencial de Estado Ampliado, de Gramsci.

invadido” no processo de “colonização dos valores originários”, como também seria a participação. “Daí passarmos a considerar que, quando alguns movimentos sociais, como o MST, realizam parceria com o Estado, levando consigo o gérmen da transformação social – mesmo inconscientemente – ajudam a recuperar-lhe o sentido” (p. 220).

Outra, é a de que, no atual momento histórico, vivenciamos um “processo de avanço da participação popular na institucionalidade estatal”, que está em “consolidação, com tendências ao aprofundamento” (p. 221). Destacamos esta conclusão, porque ela nos chama atenção para um dado importante no que tange à organização dos movimentos sociais, que é o fato de que, neste cenário, “a participação institucional passa a ser instituinte do modo de ser dos movimentos sociais” (p. 221) e que, portanto, deverá interferir nas suas estratégias de ação, de organização, de relação com outras entidades e de promoção da transformação social. Tal participação institucional acaba por gerar alterações nas formas de poder, tanto entre as organizações como entre elas e seus públicos constituintes.

Trazemos, para dialogar com este ponto, o exemplo da pesquisa realizada no âmbito de programas de pós-graduação das ciências sociais, por Silva e Schmitt (2014) e que analisa as organizações sociais envolvidas no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), no Rio Grande do Sul. Admitindo um “intenso processo de institucionalização das organizações sociais” (p. 93), os autores buscam problematizar, justamente, os impactos, nos movimentos sociais, que participam na implementação de políticas públicas. Para a análise, eles utilizam três dimensões: a inserção relacional das organizações sociais que passam a decidir quem terá acesso ao recurso; a capacidade de mobilização de recursos por parte das organizações; e os seus repertórios de ação, é dizer, que tipos de ação (contestatórias ou não) realizam, quando realizam, etc. Ao final, entre outras coisas, os autores concluem que

no caso do PAA, a atuação dessas organizações como mediadoras da ação governamental não as transforma em meras executoras de objetivos e metas traçados pelo governo, excluindo de sua atuação repertórios de ação voltados à mobilização, articulação política ou a reivindicação. O que se percebe é uma complexificação desses repertórios, que passam a exigir presença em diferentes arenas e a demandar esforços significativos na busca de coesão. No caso estudado, transformações importantes ocorrem, também, no ambiente interno das organizações que se tornam executoras do PAA, alterando rotinas de funcionamento, exigindo a implementação de novos procedimentos, o domínio de competências e a internalização de novos regulamentos. Em muitos casos, essa nova estruturação tensiona projetos ou hierarquias anteriormente estabelecidas (SILVA; SCHMITT, 2014, p. 109).

As alterações, nas organizações, identificadas por Silva e Schmitt são complexas e estruturais para os movimentos. Diante deste quadro – que não é exclusividade das entidades

abordadas no estudo citado e nem da abordada pela tese 04, ao contrário, é cada vez mais, a realidade com que se deparam inúmeros movimentos – é que se pergunta como a Educação Popular se relaciona com essas alterações? Como, enquanto paradigma, ela pode contribuir na formação desses atores coletivos que passam por transformação? No âmbito mais específico das práticas educativas da Educação Popular, que elementos pedagógicos precisam ser trabalhados para dar conta dessas alterações, num cenário onde as entidades passam não só a reivindicar políticas públicas, como também a mediá-las e até executá-las?

Avançando a análise na direção do debate do Estado, também há perguntas que precisam ser feitas. Por exemplo, que impactos a crescente institucionalização de movimentos traz para o Estado? Poderia haver, de fato, uma ampliação do Estado, tendo como referência a perspectiva gramsciana? Ou ainda, entendendo que algumas dessas parcerias podem produzir ganhos significativos para os movimentos sociais, no que tange ao seu objetivo de transformar a realidade, se pergunta: onde e/ou em que podem, os movimentos, ancorarem suas conquistas, se protegendo, em alguma medida, das alterações governamentais?

Imagina-se que boa parte dessas perguntas deva estar sendo objeto de reflexão de pesquisadores não só da educação como de outras áreas do conhecimento. No âmbito desta dissertação, as teses não contemplam essas questões. A exceção é a tese 04 que, tendo foco de análise nas parcerias, abre portas para estes debates. Entendemos que nossa contribuição está em, a partir dos estudos realizados, suscitar tais debates. Assim, seguimos na análise das conclusões das outras teses.

A tese 03 estuda duas ONGs – SEDUP e ASD – e busca responder à questão: “em que medida as ONGs identificadas como progressistas, no âmbito da educação popular contribuem com a hegemonia das classes subalternas” (p. 20). A autora compreende que “apesar das trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista” as ONGs estudadas, atualmente, concentram suas atividades em uma “prática educativa voltada à consciência comunitária” e que esta “contribui para o avanço da cidadania numa sociedade de classes, mas é insuficiente para promover uma direção cultural e ideológica que contribua de forma efetiva com a hegemonia das classes subalternas” (p. 206).

Outra conclusão que a autora chega e que aqui destacamos é a de que, entre os desafios que as ONGs enfrentam, ela considera que “o maior deles reside em realizar uma educação popular efetivamente crítica, visto que, enquanto para alguns dos educadores [das ONGs pesquisadas] ela deve ser repensada e ajustada a atual conjuntura outros nem mesmo

sabem o que ela significa” (p. 206). Registra-se aqui que somente esta e a tese 02 tecem algum comentário – e nenhuma delas aprofunda o tema – sobre a necessidade ou a importância da formação do educador popular.

A tese 06 se assemelha a tese 03. O autor também estuda uma ONG – a FASE – e busca resgatar sua história, com o intuito de “analisar a intervenção social” da entidade e “suas concepções” (p. 18). Pelo conteúdo analisado, ele nota que houve “mudança na linha de trabalho” da FASE “que passa da militância, da politização da sociedade civil e junto aos movimentos sociais, à execução de atividades de interesse público fora da máquina governamental, com 'custos menores' e 'maior eficiência’” (p. 198). Observando que as ONGs passam a executar atividades de responsabilidade do Estado, o autor conclui também que “as ONGs adquiriram grande importância e que uma parcela significativa delas é, praticamente, governamental, em se considerando sua postura e seus objetivos” (p. 198). Como a tese 03, na tese 06 o autor também não registra possibilidade das ONGs contribuírem com processos de transformação de alcance estrutural da sociedade capitalista ou, nas palavras de autor: de “contribuir para o fim da sociedade capitalista” (p. 200). Tendo isto em conta, argumenta:

considerando o aporte teórico da FASE é possível afirmar que suas atuais perspectivas se mostram favoráveis a dar suporte ao Estado minimalista, apesar das críticas feitas nas revistas Proposta dos anos de 1990. Ao aceitar o financiamento da União, estados e municípios legitima a terceirização e a precarização das relações de trabalho, na medida em que praticamente deixam de existir concursos públicos, favorecendo a não-criação de novos postos de trabalho, pois existem ONGs, como a FASE prestando serviços e querendo sempre a renovação de seus projetos (TESE 06, p. 201).

E conclui: “fica evidente, na prática da FASE, que o seu processo educacional popular culmina por frear parte dos movimentos sociais, provocando nesses uma integração ao capitalismo” (p. 202).

Por fim, a tese 05 estuda a educação comunitária, no Brasil do século XX e inclui a Educação Popular como uma das matrizes desta vertente. A tese defende o argumento de que, na atualidade,

a animação se torna o novo paradigma da educação comunitária no Brasil, metamorfoseando, substituindo e convertendo as práticas de educação e cultura popular, anteriormente ligados ao fortalecimento e organização de classe, aos interesses hegemônicos das políticas neoliberais e do capitalismo globalizado (TESE 05, p. 281).

Assim, a autora desenvolve um raciocínio que aponta para o questionamento da capacidade da educação comunitária em contribuir para “gerar transformações na ordem



social burguesa” (p. 288). Para ela, uma “educação capaz de gerar” tal transformação, “deve reconhecer e fortalecer as lutas anticapitalistas das classes trabalhadoras” (p. 288).

É justamente operando com estas falsificações [do capitalismo que criam determinadas formas de organização comunitária] que a educação comunitária se torna um poderoso constructo ideológico que mistifica a participação social e política, ao passo que busca dissolver a consciência e a luta da classe trabalhadora no âmbito da participação comunitária (TESE 05, p. 288).

Analisando as conclusões destas três últimas teses (03, 05 e 06), encerramos este capítulo com a observação de algo que parece ser caro e importante para os que têm pesquisado o campo da Educação Popular – uma vez que está presente em três, das seis teses estudadas – que é a capacidade ou incapacidade da ação educativa em uma dimensão local, ou comunitária, ou territorial contribuir para a transformação da sociedade capitalista e não somente para a amenização do sofrimento material das parcelas mais pobres da sociedade, o que, para os mais críticos, levaria ainda ao fortalecimento da sociedade capitalista.

Os três trabalhos analisados aqui são críticos em relação às atividades educativas que dão relevância a uma abordagem local ou setorial das questões sociais. No campo da Educação Popular este é um tema que já rendeu muitas páginas de debates e nosso propósito aqui é sinalizar que ele ainda parece ser central para os que discutem essa educação.

A nosso ver, a confluência perversa, de que nos fala Dagnino (2004), parece ter neste tema mais um exemplo de sua materialização. É dizer, a autora defende que os anos da década de 1990 até hoje têm sido marcados pela confluência de dois projetos políticos distintos. Um que teria suas bases no “alargamento da democracia”, expresso “na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas”. Outro que dá forma ao projeto de Estado mínimo, nos marcos do ajuste neoliberal, que se isenta de seu papel de promotor e garantidor de direitos, “através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil”. Para a autora, a perversidade de tal confluência estaria “no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. Essa identidade de propósitos, no que toca à participação da sociedade civil, é evidentemente aparente.” (DAGNINO, 2004, p. 196 e 197). Neste cenário de confluência, a autora identifica que tem havido “deslocamentos de sentido”, pelos quais têm passado as noções de sociedade civil, participação, cidadania, democracia.

Tendo em conta esta abordagem, entendemos que não basta, para definirmos o caráter político de uma entidade ou de uma ação social, sua nomenclatura ou suas referências teórico-

políticas, “já que na atualidade, de um lado e do outro das fronteiras ideológicas, existem e proliferam associações e movimentos sociais, o que os opõe não é o plano específico do seu campo de atuação social, mas a vocação política atribuída a tal ação” (BRANDÃO, 2002, p. 251). É dizer, termos como “economia solidária”, “geração de renda”, “capacitação de professores”, “melhoria das condições de vida”, “direitos sociais”, “autogestão”, “formação e capacitação”, “conselhos gestores”, por si só, não evidenciam a existência de um projeto político e societário reformista ou revolucionário. É preciso ter claro que projeto político está sendo fortalecido com cada ação, que estratégia está sendo priorizada.

Terminamos com as palavras de Brandão (1983), que nos parecem esclarecer bem esta linha argumentativa

quiero asumir el riesgo de defender la idea de que, desde el punto de vista de la causa popular y de la construcción social del poder popular, ideas y prácticas basadas en principios como los de: conscientización, participación y transformación social, dicen muy poco en sí mismas. Sólo quieren decir algo sustantivo cuando definen el proyecto de clase que poseen o al cual se someten (BRANDÃO, 1983, p. 70)<sup>52</sup>.

Talvez tenhamos aqui indicativos de enfoques que ainda precisam ser analisados ou aprofundados no campo das pesquisas sobre Educação Popular.

52 “Quero assumir o risco de defender a ideia de que, desde o ponto de vista da causa popular e da construção social do poder popular, ideias e práticas baseadas em princípios como: conscientização, participação e transformação social, dizem muito pouco em si mesmas. Só querem dizer algo substantivo quando definem o projeto de classe que possuem ou a qual se submetem” (livre tradução da autora).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA TENTATIVA DE SÍNTESE

*“Há vários processos de se desencantar o mundo... por exemplo, o que fazemos, cotidianamente, com filhos, com netos, com meninos que circulam junto de nós. Esses meninos trazem uma espécie de tentação de encantamento. Quando olham para uma nuvem, eles querem saber como é que essa nuvem é uma história. Como essa nuvem é um ser encantado. E se lhes perguntarmos o que é, eles vão dizer as coisas mais extraordinárias. E nós temos essa tendência de corrigir e dizer: 'Não. A nuvem não é isso. A nuvem é vapor d'água'. O que não tem graça nenhuma, é uma coisa estéril. É óbvio que também é preciso dizer isso, mas como nós permitimos que essas, que são crianças que poderiam ser o lado mais forte de um reencantamento do mundo, que elas fiquem formatadas, fiquem condicionadas de que este outro discurso é um discurso que não vale?” Mia Couto<sup>53</sup>*

Depois de apresentado o percurso da pesquisa e as análises realizadas, este capítulo se propõe a uma tentativa de síntese do que foi discutido até aqui e a exposição de alguns “achados” encontrados ao longo do trabalho. Consonante com nossa intenção de realizar ao longo deste texto também uma meta-discussão sobre o que foi esta contribuição com um estado da arte, também apresentaremos uma síntese do processo de produção desta dissertação.

As seis teses analisadas têm duas coisas em comum, no que tange à concepção de Educação Popular: todas associam a Educação Popular a uma proposta de transformação social, ainda que a compreensão de transformação varie de um trabalho para outro. Em alguns deles objetiva-se uma transformação estrutural do modo de produção capitalista, em outros a ideia de transformação está ligada a mudanças locais que amenizem a dificuldade e o sofrimento das comunidades. Além disso, todas as teses identificam como atores da Educação Popular os que têm sofrido as consequências mais negativas do modo de produção capitalista, na medida em que são excluídos dos benefícios materiais e culturais que tal organização social promove. Em alguns trabalhos, estes estão caracterizados como “subalternos”, em

53 Mia Couto participa do Fronteiras do Pensamento, em agosto de 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=zyqnqvGLB3w>>, acessado em 10 jun 2015.

outros como “classes populares”, ou como “povo”, ou como “setores oprimidos”, ou ainda como “massas trabalhadoras”. Para além dessas semelhanças, a compreensão de Educação Popular se diferencia nos trabalhos.

Observando esses elementos, o que se percebe é que a Educação Popular mantém suas bases históricas e suas relações de origem, que pressupõem a transformação social e a libertação do oprimido (FREIRE, 2005), mas que há aí uma intensa disputa de sentidos e objetivos. É dizer, não há e não houve um único projeto de Educação Popular. O que há é, na articulação dos diversos projetos e na relação de forças políticas, a disputa da hegemonia de concepção e objetivos da Educação Popular. Para nós, esta disputa evidencia a necessidade das organizações e movimentos sociais e populares que se articulam por meio da Educação Popular e que têm como horizonte de ação a superação da sociedade capitalista, pensarem e repensarem permanente e estrategicamente suas ações.

Também parece haver uma aproximação entre os trabalhos no que se refere à relação estabelecida entre a Educação Popular e o Estado. Nenhuma das teses restringe tal relação a uma postura de enfrentamento daquela em relação a este – relação esta que já foi predominante em outros momentos históricos, no Brasil. Todos os trabalhos apontam, em alguma medida, a existência de certo grau de compartilhamento de responsabilidades na execução ou mesmo na formulação de políticas e programas governamentais.

O predomínio deste tipo de relação conforma um novo padrão de relação entre a sociedade civil e o Estado, com implicações tanto para um quanto para outro. Pela análise feita, parece ser, para as organizações sociais e, principalmente, para os movimentos sociais e populares, um grande desafio aprender a gerir tais relações, quando estas implicam em mudanças em seus repertórios de ação, em alterações nas formas de poder interna e externamente, em variações na captação e no volume de recursos dos quais dispõem para sua sobrevivência. O complexo cenário que se apresenta para tais movimentos é o de relacionar a execução de programas e projetos com a disputa de projetos políticos, tanto na esfera da sociedade civil quando na da sociedade política.

As seis teses estudadas enquadram a relação da Educação Popular e o Estado em análises que focam os impactos e implicações destas relações nos movimentos ou organizações sociais. Não há entre as teses estudadas e nem na bibliografia pesquisada, investigações que foquem estas relações analisando, principalmente, suas implicações e impacto no Estado ou nos governos. Talvez tenhamos aí espaço para novas análises.

Também nas teses estudadas, há o predomínio de análises que focam a relação de organizações ou movimentos, que atuam por meio de práticas de Educação Popular, com o Estado, havendo menor destaque para as relações da Educação Popular – enquanto prática pedagógica libertadora – com o mesmo. Por isso, pergunta-se como o tema do Estado e a relação que os atores sociais estabelecem com ele, ou mesmo com os governos, está sendo tratada pelas práticas de Educação Popular? Que conteúdos, com que metodologia e em que perspectiva política estão trabalhando os educadores e educadoras populares? Como a Educação Popular, enquanto conceito, meio e ferramenta, tem contribuído para informar os movimentos sociais e populares no que tange a sua atuação, neste novo padrão de relação que se estabelece entre a sociedade civil e o Estado, quando aquela passa a formular e/ou executar políticas governamentais? Estas são perguntas que não compõem o escopo de análise das teses estudadas. Talvez elas também possam representar novas perspectivas de investigação.

Quanto às abordagens teórico-metodológicas das teses analisadas, todas anunciam que trabalham com uma abordagem dialética. O materialismo histórico-dialético é a referência da maioria delas. Tal dado parece relevante, na medida em que, no campo das ciências sociais, no Brasil, a partir da década de 1990, “toma conta do ambiente da pesquisa e do ensino nas universidades uma ampla constelação de posturas pós-modernas” (FRIGOTTO, 2001, p. 25). De alguma forma, o campo de conhecimento da Educação Popular parece conservar o interesse em compreender a realidade como uma totalidade histórica e dinâmica e sujeito e objeto como elementos em permanente relação constitutiva, não cedendo a análises fragmentadas, relativistas ou evolucionistas da realidade.

Conforme apontado no capítulo de análise, operar com as categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, não é tarefa fácil (FRIGOTTO, 2001) e exige (como também outros métodos exigirão) formação com “uma base filosófica, uma preparação sólida em epistemologia e um domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento” (GAMBOA, 2007, p. 140). Esta exigência parece conformar uma demanda permanente para as universidades brasileiras. Apesar da complexidade de operação com o método, não nos parece possível prescindir dele e do legado do referencial teórico do materialismo histórico-dialético “como o instrumental mais radical para entender a natureza e alcance” das mudanças, “na materialidade e subjetividade histórica das relações sociais capitalistas”, do final do último milênio (FRIGOTTO, 2001, p. 24) e início do próximo.

Para finalizar esta dissertação, registramos ainda algumas considerações finais

produzidas a partir de uma auto-reflexão de como foi realizar esta contribuição para um estado da arte. Nos propomos a avaliar o nosso próprio processo de pesquisa, pelo fato de este estudo ter um alto grau de “experimentação metodológica” – apesar de se basear em outros estudos do tipo estado da arte – e por reconhecermos valor acadêmico no movimento de nos debruçarmos criticamente sobre o ato de pesquisar.

Nesta pesquisa começou-se pela definição do que estaria sendo buscado nas teses a serem analisadas. Entretanto, percebeu-se, no processo de investigação, que esta definição precisa ser exaustivamente refinada até o ponto de se ter claro não só o que se busca, mas quais elementos podem ser associados ao que se busca e em que relações o que se busca pode ser enquadrado. Ou seja, é preciso circunscrever da maneira mais completa possível o que, de fato, se pretende pesquisar. Este foi o primeiro desafio.

O segundo foi manejar grande volume de informação. As nove categorias operacionais propostas, ainda que imprescindíveis para a compreensão dos trabalhos como um todo e não como capítulos ou análises temáticas isoladas, resultaram em um universo de muitos elementos e de incontáveis associações. Isto nos levou a novas decisões metodológicas. Foi preciso escolher que associações fazer e que elementos destacar nas análises produzidas, no âmbito desta dissertação. Conseqüentemente alguns ficaram de fora.

Cada tese foi lida e categorizada em todas as nove categorias operacionais, gerando o que chamamos de “quadro informativo” de cada trabalho. Somente depois dos quadros prontos é que olhamos categoria por categoria e indicamos semelhanças ou aproximações entre os trabalhos. Talvez em outras pesquisas seja possível realizar outro procedimento de aproximação dos textos. Para nós, este nos ofereceu a vantagem de facilitar a percepção de como as nove categorias se relacionavam dentro do mesmo texto, é dizer, como uma interferia na outra. Entretanto, este procedimento nos pareceu dificultar a realização de diálogos entre as teses, no que tange aos elementos periféricos e/ou complementares ao debate da Educação Popular e do Estado, apresentados em cada trabalho.

Foi necessária vigilância constante para não incorrerem no equívoco de comparar as teses, uma vez que, nosso objetivo era, por meio de um mergulho em parte da produção acadêmica já realizada, produzir reflexões sobre o que e como tem sido estudado no campo da Educação Popular, e não realizar um estudo comparativo.

Como último desafio, ainda destacamos a peculiaridade de um trabalho que se propõe a lidar com a fala do outro, em sentido estrito. Tendo em conta os estudos de estado da arte,

nesta dissertação o diálogo que se estabeleceu com o/as pesquisador/as se deu por meio dos textos escritos, das teses finalizadas. Se textos são palavras reunidas até o momento em que o leitor se aproxima deles e, por meio de sua leitura, “dá alma” àquelas letras, também é verdade que no marco dos estados da arte e, portanto, desta dissertação, há uma preocupação com o que o outro se propôs a apresentar, a defender, a argumentar, a concluir, a explicitar.

No limite, o desafio deste trabalho foi o de poder afirmar alguma coisa sobre o que o outro havia dito. Partindo da premissa que é uma preocupação do autor que sua tese esteja clara e possa ser compreendida por meio do texto que ele escreve, pensamos ser também uma preocupação dos que realizam um estado da arte tentar observar o que o autor do texto está afirmando com suas palavras, que linha de raciocínio está seguindo, que argumentação está apresentando. Assim, caminhamos por um percurso delicado que nos exigiu leitura atenta dos trabalhos e, por vezes, retomada de partes dos textos estudados. No processo de realização desta dissertação, a opção para amenizar este desafio foi a construção do “quadro informativo” a partir, principalmente, de citações diretas das teses, acompanhadas, invariavelmente, por observações feitas por esta autora. Desta forma, foi possível afirmar algo sobre a tese e deixar claro, por meio de citação direta do texto, o porquê ou com base em que tal afirmação estava sendo feita.

O materialismo histórico-dialético foi o referencial teórico-metodológico utilizado na realização desta dissertação. Por isso, procuramos desenvolver uma lógica investigativa que nos permitisse analisar nossos objetos empíricos – as seis teses – levando-se em conta a totalidade, a historicidade, a *práxis* e a dialética. Entretanto, nos parece que a lógica expositiva das nossas análises se dá, em alguma medida, de maneira “fragmentada”, ao separarmos nossos referenciais teóricos e pressupostos de análise das análises das teses, propriamente. Nos parece que é preciso avançar, como nos sugere Minayo e Sanches (1993, p. 240), “na articulação entre uma teoria e a realidade empírica”, em nossa lógica expositiva. E isto não é desafio identificado somente nesta dissertação. A mesma “fragmentação” acontece nas teses analisadas, o que nos sugere que, talvez, esse formato de pesquisa acadêmica possa ser, em alguma medida, repensado.

Por fim, destacamos que as análises das teses, as hipóteses aqui levantadas e as questões propostas são – como são os estados da arte em geral – frutos de uma leitura possível dos materiais. Elas devem ser encaradas como uma proposta de diálogo com outros pesquisadores, numa tentativa de contribuir para a ampliação e o aprofundamento dos estudos

do campo da Educação Popular.



## 6. TESES ANALISADAS

PAIXÃO, Eliana S de Brito. *Realidade Socioambiental do Laranjal do Jari/AP: soluções apontadas por moradores na perspectiva da Educação Popular*. 2013. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – UFU, Uberlândia.

SANTOS, Maria Alice de Paula. *Tecendo a Rede MOVA-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações*. 2007. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

MACHADO, Aline Maria Batista. *Organizações Não Governamentais – ONGs: trajetórias, concepções e práticas em Educação Popular*. 2009. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPB, Paraíba.

MEDEIROS, Lucineide Barros. *Parceria e dissenso na Educação do Campo: marcas e desafios na luta do MST*. 2010. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. *Movimentos e ideias sobre Educação Comunitária no Brasil: matrizes filosóficas e desdobramentos históricos no século XX*. 2009, 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. *Organizações Não Governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)*. 2005, 218f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Lizandra Guedes. *Escola Pública e Poder Popular: a ocupação da escola capitalista pela classe trabalhadora*. 2012, 207f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Julio. *Educação Popular e Conscientização*. Tradução: Carlos Rodrigues Brandão. Argentina: Editora Vozes, 1974.

BORON, Atilio. Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: BORON, Atilio ... [et al]; SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. La participación de la Investigación en los trabajos de Educación Popular. In: VEJARANO, Gilberto (Org.). *La investigación participativa en América Latina*. México: CREFAL, 1983.

\_\_\_\_\_. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.243, de 23 de maio de 2014. Institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm)>. Acessado em: 29 jun 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem*. vol. 15, n.4, out/dez 2006.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAGNINO, Evelina. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In.: GRIMSON, Alejandro (Org.). *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra/Unicamp, 2002.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Primeiros Tempos. In: VENTORINI, S., PIRES, M. F. C., OLIVEIRA, E. C. (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.

\_\_\_\_\_. Movimento de educação de base - MEB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação e Sociedade [online]*. vol.23, n.79, pp. 257-272, 2002.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. Formação de jovens trabalhadores associados na produção da vida: questões para debate. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP)*, v. 14, pp. 13-29, 2011.

FONSECA, Simone Farias. *Formação sócio-política da Universidade Popular (UNIPOP): fundamentos e contribuições da educação popular na formação de lideranças sociais*. 2011, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPA, Belém.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008, (Série Pesquisa, 6).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir; TORRES Carlos Alberto. *Estado e Educação Popular na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1992, (Série “Educação Internacional” do Instituto Paulo Freire).

GADOTTI, Moacir. *Estado e Educação Popular: desafios de uma política nacional*. Disponível em: <[http://www.participa.br/articles/0006/3700/Estado\\_e\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Popular\\_-\\_Gadotti.pdf](http://www.participa.br/articles/0006/3700/Estado_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Popular_-_Gadotti.pdf)> . Acesso em: 29 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *IV Congresso internacional de Pedagogia Social*. Campinas, de 25 a 27 jun 2012.

GALEANO, Eduardo. *De pernas para o ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2010 (Coleção L&PM Pocket).

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GARIM, Eliane Cristina. *Rede de Educação Cidadã: Educação Popular como política pública? Estudo de caso da Recid*. 2015, 59f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre. (mimeo)

GOHN, Maria da Gloria. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação popular na América latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 11, n. 19, jan/jun 2002.

GOMES, Martina Pereira. *Um estado da arte do trabalho infanto-juvenil nas universidades do Estado do Rio Grande do Sul*. 2013, 142f, Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

JARA, Oscar. *A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília: Contag, 2012.

JARA, Oscar; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Educação Popular e Sistematização de

Experiências. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

KONDER, Leandro. Limites e possibilidade de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KUENZER, Acacia; MORAES, Maria Cecília. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação e Sociologia*. vol. 26, n. 93, set/dez 2005.

LIMA, Venício de. Mída, rebeldia urbana e crise de representação. In: Ermínia Maricato ... [et al.]. *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. 1. ed., São Paulo: Boitempo/ Carta Maior, 2013, (Série Tinta Vermelha).

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13 ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de saúde pública*. vol. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MEJÍA, Marco Raúl. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação e Política: Fundamentos para uma Nova Agenda Latino-americana. In: GARCIA, P. B. ... [et al.]. *O Pêndulo das Ideologias: a Educação Popular e o Desafio da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ed. Ministério da Educação/Unesco, 2009.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 19, Ene/Apr. 1999.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORROW, Raymond; TORRE, Carlos Alberto. Gramsci e a educação popular na América Latina: Percepções do debate brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*. v. 4, n. 2, jul/dez 2004.

NASCIMENTO, Claudio. *Autogestão*. São Paulo: Ed. IIEP, 2011.

\_\_\_\_\_. Experiências político-pedagógicas de construção de projetos populares. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Os lugares da Educação Popular, territórios de resistência e criatividade* [online], 2013b. Disponível em: <[http://claudioautogestao.com.br/?page\\_id=20](http://claudioautogestao.com.br/?page_id=20)>. Acessado em: 31 maio 2015.

OLIVEIRA, Betty. *A dialética do singular-particular-universal*. V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o método Materialista histórico-dialético. Unesp, Bauru, de 16 a 18 de ago 2001. Disponível em <<https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4003/AdialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acessado em 12 jun 2015.

OSORIO, Jaime. *Estado, biopoder, exclusión: análisis desde la lógica del capital*. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2012.

PAIVA, Vanilda. Estado e Educação Popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da Educação Popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais e Educação Popular: atualidade do legado de Paulo Freire. *Anais do II Seminário Diálogos com Paulo Freire*. Pelotas: Seiva Publicações, 2008.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR [online]*. Campinas, n. 40, pp. 72-89, dez. 2010.

PLASTINO, Carlos Alberto. Os horizontes de Prometeu: considerações para uma crítica da modernidade. *Physis [online]*. vol.15, suppl., pp. 121-143, 2005.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*. vol.1, n.1, 1997.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ed. Ministério da Educação/Unesco, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, pp. 37-50, Sep/Dic. 2006.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: BORON, Atilio ... [et al]; SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAES, Décio. *A formação do estado burguês no Brasil (1888-1891)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In.: SANTOS, Boaventura Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa [online]*. vol. 25, n. 2, 1999.

SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Marco regulatório da Educação Popular. Disponível em: < <http://www.frepop.org.br/2014/01/28/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

SILVA, Marcelo Kunrath. Sociedade civil e construção democrática: do maniqueísmo essencialista à abordagem relacional. *Sociologias*. Ano 8, n. 16, jul/dez 2006.

SILVA, Marcelo Kunrath; MOURA, Joana Tereza Vaz de. Atores sociais em espaços de ampliação da democracia: as redes sociais em perspectiva. *Revista de Sociologia e Política*. v. 16, n. supl., ago 2008.

SILVA, Marcelo Kunrath; OLIVEIRA, Gerson de Lima. A face oculta(da) dos movimentos sociais: trânsito institucional e intersecção Estado-Movimento. *Sociologias*. Porto Alegre, ano13, n. 28, set./dez. 2011.

SILVA, Marcelo Kunrath; SCHMITT, Claudia Job. As organizações sociais e o Programa de Aquisição de Alimentos no Rio Grande do Sul. In.: MARX, Vanessa (Org.). *Democracia Participativa, Sociedade Civil e Território*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. v. I, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Territórios de Resistência e Criatividade: Reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 243 a 257, jan./mar. 2012.

TAVARES DE JESUS, Antonio. *Educação e Hegemonia no Pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e

Educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, set/out/nov/dez. 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular na América Latina – Raízes históricas e temas emergentes. In: RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; RIBEIRO, Marlene (Org.). *Redes de Pesquisa: trabalho, movimentos sociais e educação: redes de pesquisadas*. Porto Alegre: Ed. Instituto Itapuy, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina: perspectivas no atual contexto. In. ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter (Org.). *Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas, 2011.

ANEXO I

Tese 01			
Título: Realidade Socioambiental do Laranjal do Jari/AP: soluções apontadas por moradores na perspectiva da Educação Popular			
Universidade Federal de Uberlândia			
Ano de defesa: 2013			
Nível conceitual	Concepção de Estado	<p>- “As circunstâncias em que vive a população deixam transparecer a ausência do poder público, pois não há sistema de água adequado (...)”. (p. 50)</p> <p>- “Empresas privadas de grande porte intensificaram suas especulações e explorações sobre essas terras com o aval do Estado, que vislumbrava a oportunidade para captação de recursos financeiros e apoio político advindos do poder econômico dos grandes projetos”. (p. 62)</p> <p>- “A submissão do Estado, frente ao desenvolvimento promovido pelo avanço capitalista (...), permitiu que as empresas atuassem livremente”. (p. 64)</p> <p>- “Formava-se (...) uma aglomeração de pessoas em precárias condições de habitação e subsistência, desprovida de serviços públicos e não assistida pelos mecanismos governamentais. Em outras palavras, o Governo não chegava lá”. (p.70)</p> <p>- “A empresa resgata a credibilidade perante as comunidades do entorno que não tendo nenhuma atenção por parte do poder público, deslumbram-se com a atenção dirigida a algumas de suas necessidades”. (p. 73)</p> <p>- “(...) poder público que não atende às demandas sociais a contento”. (p. 74)</p> <p>- “As precárias condições de moradia e o acesso incipiente a serviços públicos, corroboram o descaso do poder público em projetar e concretizar alternativas que visem equacionar tais questões”. (p. 96)</p> <p>- “(...) pressão social sobre o poder público instituído para induzir mudanças sociais”. (p. 114)</p>	Não há definição explícita de Estado
	Concepção de	- “a educação quer ser uma transgressão de si mesma”. (p. 27)	Não destaca a perspectiva de



	<p>Educação Popular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A ideia é proporcionar ao povo fatores de motivação que os instigassem a tomar consciência de si mesmo e, por iniciativa própria, possam crescer, galgando espaço em todos os níveis, descobrindo seus próprios valores e aprendendo a lutar por seus direitos.” (p. 29)</li> <li>- “são necessários meios que possibilitem autonomia aos sujeitos, considerando a sua condição de detentores de direitos e não apenas de deveres”. (p. 30)</li> <li>- “a educação popular pode ser entendida também, como uma educação política porque prioriza as classes menos favorecidas, as populações que vivem em situação de risco iminente e de vulnerabilidade social.” (p. 30)</li> <li>- “compreendo a educação popular como uma proposta de educação que se opõe à cegueira que em geral permeia os processos educativos, quando não são projetados numa perspectiva integradora e que desconsidere os saberes formulados e produzidos no cotidiano”. (p. 30)</li> <li>- “Significa dar ouvidos a quem de fato vivencia tais problemas e compreende o meio ambiente. Estimular a verbalização exprimida pelas comunidades envolvidas é “[...] uma maneira intencional de fazer educação a partir dos interesses dos meios populares e um modo de contribuir para os processos de transformação” (CENDALES; MARIÑO, 2006, p. 13).” (p. 38)</li> <li>- “Uma educação que conduza o homem a uma postura transformadora diante dos problemas do seu tempo e do seu ambiente de vivência, numa perspectiva constante de mudança de atitude”. (p. 54)</li> <li>- “Uma educação que possibilite ao homem discutir corajosamente a sua problemática, inserindo-se como parte integrante da mesma”. (p. 54)</li> <li>- “A educação popular tem esse viés, o de mobilizar populares na luta por seus interesses comuns.” (p. 107)</li> <li>- “A educação popular como uma educação cidadã, uma pedagogia do público, da</li> </ul>	<p>classe da Educação Popular. Fala de populares.</p>
--	--	---

	<p>construção de um sentido comum”. (p. 110)</p> <p>- “a proposta de educação popular é uma inovadora alternativa para que a população reaja contra a zona de conforto, que conduzem os seres humanos à inércia.” (p. 113)</p> <p>- “Neste trabalho, a participação popular é entendida como a haste da educação popular, pautada na liberdade, na autonomia da manifestação crítica sobre a realidade”. (p. 162)</p> <p>- “A educação popular, enquanto educação para o povo, formulada no encontro com moradores, possibilitou o prenúncio de alternativas mais próximas possível das suas necessidades.” (p. 178)</p>	
<p>Relação entre Educação Popular e Estado</p>	<p>- “A participação popular está vinculada à educação popular, mas nem sempre teve a conotação de educação construída coletivamente e no contexto social.” (p. 34)</p> <p>- “inspirar o poder público a se basear na técnica do Círculo de Cultura, como lugar de partilha de poder e de conhecimentos para mobilização popular sempre que for necessário tratar de questões socioambientais nos mais diferentes contextos”. (p. 41)</p> <p>- “A mobilização e a participação da população local com críticas, sugestões e expressão dos seus anseios e necessidades resultaram em subsídios à elaboração de uma política pública</p> <p>- o planejamento urbano do município, enriquecendo o seu conteúdo de tal modo a torná-lo compatível com as necessidades locais e com as possibilidades de execução”. (p. 109)</p> <p>- “As metodologias utilizadas no decorrer da elaboração do PDP viabilizaram a operacionalização de estratégias norteadoras da qualificação dos atores sociais; capacitação dos atores públicos; mobilização popular; coletar subsídios para consultas públicas; pesquisas para levantamento formulação e alimentação de banco de dados; e comunicação e intercâmbio entre os atores”. (p. 110)</p> <p>- “Esse mesmo autor sinaliza que para minorar as questões elencadas, pode-se buscar subsídios na educação popular, embora a participação popular nas decisões do poder público seja algo incomum, cerceada, ou cooptada quando há em geral a “permissão” dessa participação.” (p. _</p>	

		130) - “Acredito que a sociedade brasileira está em processo de democratização, e, nessa perspectiva, a participação popular e o conhecimento da realidade sob a ótica da educação popular são requisitos indissociáveis para fazer face ao exercício da cidadania e à melhoria das condições de vida das pessoas.” (p. 181)	
	Abordagem teórica-metodológica utilizada	- “o objeto dessa pesquisa (...) aponta para a mesclagem dos métodos histórico e dialético (...). Apoiada em Gamboa, a minha compreensão também é de que tais métodos permitem, no resgate de aspectos relevantes do passado, entender o presente por meio de interações entre pesquisador, sujeitos (interlocutores) e objeto, sem desconsiderar os conflitos que permeiam tais relações.” (p. 44) - “Dessa forma, entendo que o método dialético se faz necessário na pesquisa em tela como importante fio condutor da compreensão dos desdobramentos da aprendizagem interativa como um fenômeno crítico consciente, o qual possibilita identificar as principais contradições em torno da concepção sobre o cotidiano, capazes de engendrarem constantes discussões em distintos contextos da sociedade.” (p. 46)	
Nível Metodológico	Sujeitos Investigados	Os sujeitos participantes da pesquisa foram moradores de Laranjal do Jari dos bairros Sagrado Coração de Jesus, Malvinas, Agreste e Mirilândia, totalizando 48 pessoas. Com eles buscou-se responder à questão: “Quais foram as soluções apontadas por um grupo de moradores da cidade de Laranjal do Jari, à luz dos pressupostos da educação popular, para questões socioambientais locais, que possam subsidiar futuras ações governamentais?” (p. 22) - “A pesquisa envolveu moradores dos bairros selecionados, com idades que variaram entre 18 e 65 anos e de diversas profissões (professores, domésticas, estudantes, profissionais liberais, servidores públicos, dentre outras). Quanto à escolaridade, havia participantes de todas as modalidades de ensino, como também, sem ter cursado a educação formal.” (p. 54)	
	Principais	Paulo Freire, Danilo Streck, Celso de Rui	

	autores	Beisiegel, Luiz Eduardo Wanderley, Marcelo Lopes de Souza	
	Desenho metodológico	Rodas de conversa, inspiradas nos círculos de cultura do Freire, inclusive com uso de imagens da realidade dos participantes para estimular o debate. - Participação da pesquisadora nas rodas. “Nessa atividade, a pesquisadora também participou, num segundo momento, após ouvir os participantes para não influenciá-los em suas incursões.” (p. 58) - Uso da análise de conteúdo - “As atividades utilizadas na pesquisa de campo seguem na direção do que pregava Freire com relação à reflexão e ação. A ação se deu no sentido da participação de moradores nas referidas atividades para manifestar o que pensam que deveria ser executado em termos de intervenção para solução das questões em tela.” (p. 154)	
	Participação dos sujeitos	A pesquisadora não é moradora do bairro nem militante de entidade que esteja relacionada às questões da pesquisa. É professora da Universidade Federal do Amapá	
Principais conclusões		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cabe ao poder público a obrigação de reverter ou pelo menos mitigar o quadro de insalubridade ambiental que compromete a qualidade de vida de moradores e o meio ambiente”. (p. 174)</li> <li>- “há uma luta desigual, a ponto do poder público em Laranjal do Jari se manter inerte diante das incontáveis demandas”. (p. 175)</li> <li>- “O processo participativo, devido ao seu caráter interativo e autônomo, possibilita a formulação de soluções mais criativas e consonantes com cada realidade”. (p. 176)</li> <li>- “Quando não há envolvimento de moradores nas decisões sobre questões locais, a tendência é a dispersão, a passividade, o pouco comprometimento da população e o desestímulo ao sentimento de pertencimento”. (p. 176)</li> <li>- “Discussões em torno das problemáticas ambientais urbanas (...) devem envolver todos os segmentos sociais”. (p. 176)</li> <li>- “Ficou evidenciado a descrença na atuação do poder público”. (p.177)</li> <li>- “Quando se trata de propor alteração no ambiente construído é fundamental convocar quem conhece a realidade em que vive”. (p. 177)</li> <li>- “A educação popular, enquanto educação para o povo,</li> </ul>	

	<p>formulada no encontro com moradores, possibilitou o prenúncio de alternativas mais próximas possível das suas necessidades.” (p. 178)</p> <p>- “os moradores compreendem as implicações das questões socioambientais locais e sabem propor alternativas de solução”. (p. 180)</p> <p>- “A participação popular deve ser concebida como um diferencial na elaboração de diagnósticos e prospecção na solução de problemas e otimização de potencialidades”. (p. 181)</p>	
<p>OBS: conceitos relacionados estudados: Participação social e cultura popular</p> <p>Não há uma análise de classe. Os problemas são colocados em escala local: a resolução do problema do saneamento, do lixo, da água, da pobreza, etc. As soluções também escapam à perspectiva estrutural, colocam a responsabilidade pela solução de problemas e fornecimento de serviços no Estado, como se isso fosse incompetência da gestão e não condição necessária à existência do capitalismo. “De fato, as políticas assistencialistas não resolvem os problemas decorrentes da baixa renda familiar. Além de não preverem qualificação aos Assistidos a fim de que desenvolvam habilidades profissionais condizentes com as exigências para inserção no mercado de trabalho e se desvinculem gradativamente dessas políticas, tornam-se habituais e causam dependência. Os assistidos, por sua vez, não reagem em desfavor de tais políticas, aceitam ser assistidos e se acostumam com essa condição.” (p. 139)</p> <p>Noção de transformação : “Mas, no meu entendimento, os mecanismos de punição ou modelos compensatórios, não educam plenamente os moradores a não jogarem lixo em local inapropriado. E, ademais, os sujeitos permanecem no mesmo lugar onde eles estão, esses mecanismos não ajuda a retirar esses sujeitos de área inóspitas, por exemplo. Então, não são alternativas transformadoras e sim paliativas.” (p. 157)</p>		

Tese 02			
Título: Tecendo a Rede Mova-Brasil: sua história, seus sujeitos, suas ações			
Universidade de São Paulo			
Ano de defesa: 2007			
Nível conceitual	Concepção de Estado	<p>“A multiplicidade que aparece na constituição da sociedade, pode ser encontrada no Estado. Essa multiplicidade pode ser percebida à medida que o Estado é compreendido, além do conjunto de forças que ocupam o poder nos vários níveis (municipal, estadual e federal), também como a estrutura estatal, cujo desenho</p>	Há definição explícita de Estado.

	autoritário permanece largamente intocado e resistente aos impulsos participativos. Inclui também os partidos políticos, mediadores tradicionais entre a sociedade civil e o Estado” (p. 24)	
Concepção de Educação Popular	<p>- “Destinada às classes populares cujo objetivo é a construção da organização popular autônoma, com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do poder popular”. (p. 21)</p> <p>- “É aquela que constrói sujeitos transformadores da história, algo que se dá sempre no presente e que pode ser feito dentro da escola e também fora dela.” (p. 21)</p> <p>- “O papel da Educação Popular nesses programas passou a ser pensado de uma forma menos ousada do que a que vigorou na época do primeiro MOVA. No lugar de pretender uma mudança radical da sociedade, a Educação Popular tem contribuído para as discussões da democratização dos espaços públicos e da melhoria das condições das classes populares.” (p. 93)*</p> <p>- “Em relação à Educação Popular, percebe-se que o seu papel está cada vez mais vinculado às discussões do direito à educação, garantir a continuidade dos estudos dos educandos, integração do MOVA e a EJA, perdendo a dimensão mais ampla que apresentava no primeiro MOVA-SP. Entretanto essa concepção não é unânime entre os educadores que participam da Rede”. (p. 109)</p>	*O período da revisão da Educação Popular aparece de forma sintética ao descrever a história do MOVA-BRASIL e de como ele não é consenso dentro da rede.
Relação entre Educação Popular e Estado	<p>- “Ele [o termo parceria] é compreendido, então, como um processo de construção conjunta de vontades (objetivos) do Estado e da sociedade na produção de serviços públicos, onde ambos compartilham responsabilidades específicas, mantendo sua identidade enquanto atores distintos e autônomos (PONTUAL, 1996, p.30). Mas é, ao mesmo tempo, uma relação tensa, permeadas pelo conflito.” (p. 25)</p> <p>- “A educação tem um papel importante 'na construção de um novo coletivo social'. Para alcançá-lo é necessária 'a construção de uma alternativa democrática e popular em nosso país, a mudança radical das estruturas políticas</p>	Conceitos difundidos ao longo da tese.

		<p>e da organização social'. (FERREIRA, 1996, p. 49).” (p. 62)</p> <p>- “(...) busca [o conceito de Educação Popular] (...) incentivar a participação destes [educadores e educandos] nos espaços públicos, como por exemplo, o fórum municipal de alfabetização, os fóruns regionais”. (p. 65)</p> <p>- “é preciso destacar a dificuldade da realização de uma verdadeira parceria. Como o novo não nasce do velho de forma pacífica, percebeu-se, muito cedo, que o Estado operava com outra lógica e não estava “preparado” para administrar “em parceria”. As dificuldades foram enormes para respeitar, na prática, a autonomia dos grupos sociais, quer seja no campo administrativo- financeiro, quer seja no campo político- pedagógico.” (p. 73)</p>	
	Abordagem teórica-metodológica utilizada	<p>- “Foi compreendido que o trabalho de pesquisa deve ter relevância para o grupo pesquisado, pois os elementos que compõem a problematização do tema escolhido estão relacionados com a vida dos pesquisadores e com o seu estar no mundo; que o seu conhecimento é reconstruído pelas interlocuções e diálogos realizados em diferentes situações e momentos e, sobretudo, que o pesquisador como sujeito-histórico traz para a pesquisa suas inquietações, indignações, desejos, sonhos e utopias.” (p. 17)</p> <p>- “A escolha explica-se pelo fato de essa metodologia [fundada na epistemologia dialética] considerar os sujeitos inseridos nos fenômenos sociais como parte da prática social e histórica da humanidade e não apartamentos do objeto de conhecimento.” (p. 18)</p>	
Nível Metodológico	Sujeitos Investigados	<p>Quatro primeiros encontros da Rede dos Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – Rede Mova-Brasil (entre 2001 e 2004) e os MOVA Brasil – Pólo Ceará; MOVA-MS/Brasil Alfabetizado; MOVA-SP (2001/2004) tendo como referência o MOVA-SP (1989/1992).</p>	<p>A autora observou três categorias para a análise: Educação Popular, Alfabetização e EJA e parceria entre sociedade civil e Estado</p>

			(p. 20)
	Principais autores	Sergio Costa, Evelina Dagnino, Maria José Vale Ferreira, Paulo Freire, Oscar Jara, Conceição Paludo, Pedro Pontual	
	Desenho metodológico	- Análise de documentos históricos, análise de anotações, relatórios e transcrições feitas nos encontros. - Entrevistas com educadores e educandos, mas não há detalhes de quantas foram feitas nem com que pessoas.	Segundo a autora ela usa a sistematização de experiências para a análise documental
	Participação dos sujeitos	A autora participou dos encontros e das reuniões de coordenação do Fórum Municipal de Alfabetização de SP	
Principais conclusões	<p>- o reconhecimento do MOVA como referência da Educação Popular. (p. 154)</p> <p>- “A análise (...) mostra que a <i>Sociedade Civil</i> está mobilizando-se para superar o desafio do analfabetismo. Por outro lado, o <i>Estado</i> não conseguiu* pensar estrategicamente o tema do analfabetismo no Brasil. Falta uma política pública coerente e um Plano Nacional de Alfabetização como queria Paulo Freire em 1963.” (p. 155 grifos do autor)</p> <p>- conclui pela necessidade de revisar questões sobre o analfabetismo para a superação do mesmo (p. 156)</p> <p>- “Várias foram as iniciativas para garantir a continuidade [dos estudos dos educandos], mas elas enfrentaram uma barreira muito concreta, a ausência de financiamento”. (p. 157)</p> <p>- “existem limites para que os grupos sociais interfiram nas políticas públicas (...). Os educadores da Rede acreditaram que poderiam desenvolver uma postura de negociação que aposta na possibilidade de uma atuação conjunta (...). Entretanto, essa relação de parceria envolve a partilha de poder. Nessa divisão estão em cena desde projetos políticos diferentes até dificuldades em ampliar a participação da sociedade em decisões sobre políticas públicas mais amplas.”. (p. 158)</p> <p>- A experiência da Rede Mova-Brasil contribuiu: 1) para ampliar o olhar da Educação Popular, à medida que partiu do ser humano integral para a leitura da realidade. 2) Para afirmar o compromisso com a transformação social, “mas hoje (...) não há indicativo claro da tradução disso em um projeto político para este momento histórico, capaz de apresentar como alternativa ao hegemônico” (p. 158). 3) para as estratégias de ação focadas na “na luta pela</p>		<p>*Ou o Estado não quis?</p> <p>Fala da necessidade de formação dos educadores.</p>



	<p>democratização da gestão (...) e na participação de manifestações massivas”, entre outras. 4) para organizar-se em rede. 5) para ampliar os espaços da Educação Popular, como nos currículos escolares das redes municipal e estadual. 6) para a “revalorização dos princípios freirianos” e para o resgate do “papel das classes populares no processo de transformação”. 7) para compreender “os sujeitos e os novos espaços que foram sendo construídos no encontro entre sociedade civil e estado”. (p. 159)</p>	
	<p>OBS: Ela usa o termo “parceria” para definir a relação entre grupos sociais e governos. “É com esse olhar que deve ser compreendido o termo parceria entre os grupos sociais e os governos municipais, estaduais e órgãos públicos. Ele é compreendido, então, como um processo de construção conjunta de vontades (objetivos) do Estado e da sociedade na produção de serviços públicos, onde ambos compartilham responsabilidades específicas, mantendo sua identidade enquanto atores distintos e autônomos (PONTUAL, 1996, p.30). Mas é, ao mesmo tempo, uma relação tensa, permeada pelo conflito. “O conflito e a tensão serão maiores ou menores dependendo do quanto compartilham — e com que centralidade o fazem — as partes envolvidas” (DAGNINO, 2002, p. 280).” (p. 20)</p>	

Tese 03			
Título: Organizações Não-Governamentais – ONGs: trajetórias, concepções e práticas em Educação Popular			
Universidade Federal da Paraíba			
Ano de defesa: 2009			
Nível conceitual	Concepção de Estado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “(...) a transferência das responsabilidades sociais do Estado para as chamadas entidades privadas com fins públicos.” (p. 13)</li> <li>- “(...) financiamento público às entidades, para consecução de políticas públicas, responsabilidade primeira do Estado”. (p. 42)</li> <li>- “O fato é que o neoliberalismo visa um Estado que não intervenha nas leis do mercado – um Estado mínimo – que possibilite as condições necessárias ao constante desenvolvimento do capitalismo, dentro de uma perspectiva de livre mercado e livre concorrência.” (p. 57)</li> <li>- “em que o Estado praticamente se desvincula dos direitos sociais e das lutas de classes, limitando-se a atividades mercantis.” (p. 67)</li> <li>- “Para esse modelo de Educação Popular a</li> </ul>	Não há definição explícita de Estado.

		<p>conquista do Estado era fundamental.” (p. 94)</p> <p>- “(...) passam a atribuir-lhes [às Ongs] responsabilidades sociais que deveriam ser garantidas pelo próprio Estado, tais como: educação, saúde e assistência social”. (p. 195)</p>	
	<p>Concepção de Educação Popular</p>	<p>- “A Educação Popular constitui-se uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização das classes subalternas. (...) é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político”. (p. 92)</p> <p>- “Na perspectiva freireana, é preciso que a Educação Popular vá além da democratização da alfabetização; deve estar voltada para a conscientização da população, conscientização de sua condição social e econômica na sociedade.” (p. 95)</p> <p>- “a grande utopia da educação popular dos anos de 1960 visava à conquista do Estado e a mudança radical da política econômica e social. E hoje, o que se assiste é a educação popular dispersando-se em milhares de pequenas experiências, perdendo aquela grande unidade teórica” (p. 95).</p> <p>- “Toda literatura da Educação Popular registra (...) a preocupação com a transformação da realidade”. (p. 97)</p> <p>- “existência de um equívoco nos novos debates sobre a educação popular: o de que a “boa” educação popular é a que se despreocupa com o desvelamento da realidade, com a razão de ser dos fatos, reduzindo a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos. “Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico” (FREIRE, 2007, p. 110)” (p. 97)</p> <p>- “Uma Educação Popular voltada à hegemonia das classes subalternas não deve perder de vista a conexão de suas propostas com as ideias e práticas reivindicatórias das camadas marginalizadas, para a formação de sujeitos históricos críticos, no sentido de atingir seu objetivo maior, contribuir com a emancipação humana”. (p. 98)</p> <p>- “A práxis, a conscientização, a hegemonia, a</p>	

	<p>cidadania e a participação são alguns dos elementos imprescindíveis para se pensar a Educação Popular.” (p. 99)</p> <p>- “(...) não qualquer tipo de Educação Popular e sim a que permanece crítica e problematizadora, voltada à hegemonia das classes subalternas.” (p. 117)</p> <p>- “quanto à esse tipo de mobilização popular, voltado às mudanças das condições locais, embora seja necessário e, inclusive, muito relevante para toda a sociedade, não está direcionada à libertação da opressão como sugere a educação popular” (p. 148).</p> <p>- “gostaríamos de registrar que a ausência da categoria diálogo na maioria das concepções dos educadores entrevistados revela, mais do que um esquecimento, uma fragilização em tais concepções.” (p. 161)</p>	
<p>Relação entre Educação Popular e Estado</p>	<p>- “o próprio sistema capitalista que, nos últimos anos e a partir da política neoliberal, tem, de forma estratégica, incentivado as ONGs a assumirem as responsabilidades estatais em prol da minimização do Estado no âmbito social.” (p. 17)</p> <p>- “essas ONGs, em particular, ainda que funcionais ao sistema capitalista (já que, como todas as organizações não-governamentais, também assumem determinadas responsabilidades sociais do Estado) também promovem ações críticas e até mesmo opostas ao neoliberalismo.” (p. 19)</p> <p>- “ONGs identificadas como cidadãs, apesar de mobilizarem a sociedade e cobrarem do Estado responsabilidades para com as questões sociais, (...) incentivam a luta pela proteção de direitos sociais contra a ingerência do poder de outros e não a luta pelo governo popular como soberano.” (p. 40)</p> <p>- “são as reformas estatais orientadas pelo neoliberalismo (...) que incentivaram as ONGs a assumirem as responsabilidades sociais do Estado no Brasil.” (p. 61)</p> <p>- “transferir as funções sociais do Estado às ações da “sociedade civil organizada”, no sentido de torná-lo menos oneroso com o social e mais eficiente às demandas do mercado.” (p.</p>	<p>Relação de substituição do Estado</p> <p>Ela não considera como relação com o Estado a instituição ter convênio com Universidade Federal. p. 88</p>

		<p>69)</p> <p>- “porque essa parceria proposta pelo Estado não vem no sentido de dialogar com as ONGs e sim no sentido incentivá-las a assumirem suas responsabilidades no âmbito social, pois, numa perspectiva neoliberal, visa a minimização das políticas públicas.” (p. 81)</p> <p>- “no que diz respeito à articulação entre consciência política e atuação prática, podemos dizer que os educadores apresentam uma perspectiva centrada na participação em questões locais e não estruturais. Quando eles estimulam os seus educandos ao senso crítico, à organização comunitária com vistas à mudança local, de fato contribuem com a superação da imobilização e, muitas vezes, com a resolução imediata de problemas cotidianos. Mas é o incentivo às lutas mais amplas com vistas à hegemonia das classes subalternas que contribui, de maneira efetiva, com a “mudança radical do mundo””. (p. 205)</p> <p>- “Apesar das trajetórias históricas compatíveis com um perfil progressista e do intuito de 'trabalhar na perspectiva da libertação', como afirmam alguns dos educadores, o processo de conscientização das práticas de educação popular dessas organizações não desvela a razão de ser da realidade estrutural e sim da local. Em vista disso, suas práticas educativas contribuem com o desenvolvimento da 'consciência da práxis' (forma crítica de abordagem do mundo que leva a autoconsciência da prática transformadora). Porém, esta limita-se a 'consciência comunitária' (o descobrir-se enquanto comunidade) e não a “consciência de classe” (...). De modo que as perspectivas e práticas dessas ONGs, assim como suas conquistas, restringem-se as mudanças das condições locais, pontuais.” (p. 205-206)</p>	
	<p>Abordagem teórica-metodológica utilizada</p>	<p>- “Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na abordagem materialista histórico-dialética e pode ser classificado como qualitativo (do ponto de vista da forma de abordagem), dialético (do ponto de vista do método) e explicativo (do ponto de vista da finalidade).”</p>	

		<p>(p. 6)</p> <p>- “Ao tomarmos a atuação das ONGs como contraditórias, apontamos para uma terceira possibilidade de análise, a dialética”. (p. 19)</p> <p>- “as duas perspectivas de análise: a que toma as ONGs como motores de transformação social e a que as consideram a face do neoliberalismo, desconsideram a heterogeneidade das organizações não-governamentais. Ambas perdem de vista o movimento contraditório das organizações, sobretudo daquelas que nascem em meio aos movimentos sociais e, ainda hoje, continuam apoiando ou assessorando tais movimentos”. (p. 19)</p> <p>- “Precisamos compreender as chamadas ONGs como um fenômeno permeado por contradições, pois para entender o movimento da realidade social no contexto da totalidade histórico-social é preciso explicá-lo pelas contradições da vida material e pelos conflitos que existem entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, sobretudo porque 'o princípio da contradição governa o modo de pensar e de ser' (IANNI, 1980, p. 8).” (p. 20)</p> <p>- Mergulha no método e destaca, do materialismo, “a totalidade social”, a “complexidade e historicidade do social” e a “relação entre teoria e <i>práxis</i>”. (p. 22)</p>	
Nível Metodológico	Sujeitos Investigados	ONG Serviço de Educação Popular (SEDUP) e Associação Santo Dias (ASD), ambas na Paraíba. Foram sujeitos 8 educadores, 04 de cada ONG.	
	Principais autores	Karl Marx, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Carlos Montañó	
	Desenho metodológico	<p>- Foram feitas entrevistas semi- estruturadas, formulário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, e observações sistemáticas com produção de diário de campo. Foram analisados documentos, por meio da análise de conteúdo.</p> <p>- usa cinco categorias temáticas: conhecimento popular, conscientização, participação, cidadania e diálogo. (p. 128)</p> <p>- a escolha das Ongs analisadas se deu “Os critérios para a escolha das duas Ongs pesquisadas foram os seguintes: ter a Educação</p>	

		Popular como foco principal, atuar no âmbito da Educação Popular junto às camadas menos favorecidas, possuir uma trajetória histórica de luta junto aos movimentos sociais no contexto da ditadura militar, permanecer articulada aos movimentos sociais na atualidade e apresentar visibilidade de acesso ao campo de pesquisa.” (p. 20)	
	Participação dos sujeitos	A autora não integrava nenhuma das duas Ongs e nem tinha vínculo trabalhista ou era militante nas instituições.	
Principais conclusões	<p>- Afirma que as Ongs têm um caráter contraditório: “Elas não são simplesmente isso ou aquilo, isto é, não são “motores de transformação” ou mera “face do neoliberalismo”: são a unidade dos opostos.” (p. 203)</p> <p>- “Entendemos que a prática educativa voltada à consciência comunitária [como a das duas Ongs pesquisadas, segundo a autora] contribui para o avanço da cidadania numa sociedade de classes, mas é insuficiente para promover uma direção cultural e ideológica que contribua de forma efetiva com a hegemonia das classes subalternas.” (p. 206)</p> <p>- Como desafios das Ongs aponta: “instabilidade financeira, imediatismo e descontinuidade das ações, necessidade de reconhecimento social de suas ações no campo da educação popular, adesão de novos seguidores e atendimento das demandas do público alvo, consideramos que o maior deles reside em realizar uma educação popular efetivamente crítica, visto que, enquanto para alguns dos educadores ela deve ser repensada e ajustada a atual conjuntura outros nem mesmo sabem o que ela significa” (p. 206).</p>		
OBS: Associa o termo poder popular. “as ONGs identificadas como cidadãs (...) incentivam a luta pela proteção de direitos sociais contra a ingerência do poder de outros e não a luta pelo governo popular como soberano.” (p. 40, 154, 170)			

Tese 04			
Título: Parceria e dissenso na Educação do Campo: marcas e desafios na luta do MST			
Universidade do Vale do Rio dos Sinos			
Ano de defesa: 2010			
Nível conceitual	Concepção de Estado	<p>- Sobre o Estado, adotamos a teoria do Estado ampliado, sendo Gramsci o aporte principal.” (p. 24)</p> <p>- “o modo como o Estado, em sua lógica</p>	Definição explícita de Estado

	<p>dominante, se “protege” da sociedade comprometida com mudanças, geralmente pelos expedientes da cooptação ou da criminalização.” (p. 40)</p> <p>- “Dessa forma, o poder coercitivo do Estado, mesmo admitindo certa autonomia de gestão ao grupo de parceiros do PRONERA, atua coercitivamente ao menor sinal de perigo.” (p. 45)</p> <p>- “Na acepção de Gramsci, Estado é sociedade política (políticos governantes) + sociedade civil, portanto o ‘não governamental’ se constitui como parte do Estado.” (p. 106)</p> <p>- “em nossa abordagem, Estado é lugar de conflito, tensões e embates de interesses, protagonizados por representantes das classes ou frações de classes, e se realizam (ou não) de acordo com a correlação de forças na sociedade, isto é, da sociedade depende que o interesse público do público esteja mais ou menos presente nas políticas governamentais.” (p. 107)</p> <p>- “constituir um Estado parceiro para esses interesses acarreta fazer com que “entre por suas veias” o conflito, que envolve os excluídos dos meios de produção e da política.” (p. 163)</p>	
<p>Concepção de Educação Popular</p>	<p>- “a educação, como ação humana e humanizadora, (...) é educadora da parceria entre o Estado e os setores da sociedade comprometidos com a transformação social. Em outras palavras, ela deve contribuir para tornar humana a relação entre Estado e sociedade.” (p. 16)</p> <p>- “identificamos o MST e o Movimento da Educação do Campo como um momento de continuidade e, ao mesmo tempo, de superação do movimento de Educação Popular dos anos 50 e 60”. (p. 18)</p> <p>- “destacamos a Educação Popular no movimento de formação do sujeito consciente da sua tarefa histórica de transformar a sociedade para si numa concepção que implica a ampliação do Estado.” (p. 116)</p> <p>- “voltaremos a atenção para o campo específico da Educação Popular por compreender que nela podemos identificar aportes para discutir a formação dos sujeitos</p>	<p>Não é foco da pesquisa, mas ela registra o período de refundação da Educação Popular.</p> <p>Tanto ela quanto a pesquisadora do MOVA registram que, apesar da refundação, os fundamentos de origem da Educação Popular persistem.</p>

		<p>individuais e coletivos atuantes em processos de participação institucional, tendo em vista a ampliação democrática do Estado”. (p.119)</p> <p>- “Em outras palavras, as concepções de classe social, cultura popular, política e construção do conhecimento estão se modificando significativamente na América Latina e no Brasil, especialmente a partir dos anos 90”. (p. 121)</p> <p>- “Tendo em vista a relação de origem que reúne, no mesmo campo, os movimentos populares e a educação popular, parece totalmente pertinente e compreensível a constatação de Streck (2005, p. 78-81) de que esta talvez se ressinta das mesmas dificuldades daqueles.” (p. 130)</p> <p>- “Esse quadro indica que, apesar das rupturas evidentes (na medida em que parte considerável das atuais experiências denominadas de Educação Popular são ideologicamente conservadoras), as relações de origem, em alguma medida, persistem.” (p. 131)</p> <p>- “uma das ideias-chave da Educação Popular é a consciência como componente indispensável ao processo de organização dos setores oprimidos”. (p. 158)</p>	
	<p>Relação entre Educação Popular e Estado</p>	<p>- “A parceria, (...), adquiriu relevância em razão da recorrência com que atualmente o termo é utilizado para qualificar praticamente todos os tipos de relação entre entidades da sociedade civil e do Estado na promoção de políticas públicas.” (p. 23)</p> <p>- “depreendemos que a parceria na Educação do Campo, no âmbito do PRONERA, carrega a marca da luta contra-hegemônica presente no processo histórico.” (p. 34)</p> <p>- “Ela [a parceria] deve realizar-se como forma de ampliar o Estado em direção aos interesses dos setores excluídos da sociedade, assegurando certo equilíbrio nas relações e promovendo entraves aos atos da sociedade política ou à “ditadura” coercitiva pela qual os consensos são comumente forjados” (p. 40)</p> <p>- “Diante disso, coloca-se o desafio de manter, no processo de institucionalização dessas práticas participativas, o desacordo ou o</p>	<p>A relação de parceria entre Estado e sociedade civil é pressuposto da tese.</p> <p>*Mas ela também relaciona Educação Popular e estado ao informar que é pela Educação Popular que se cria uma outra escola pública.</p>



	<p>dissenso como uma consciência coletiva e como práxis política, ou, em outras palavras, de forma que se realizem como subversivas à lógica dominante; esse é sentido pelo qual identificamos a parceria da Educação do Campo como potência” (p. 83)</p> <p>- “a depender dos agentes sociais, a parceria pode realizar-se como consenso (pela negação dos conflitos estruturais que atravessam as relações sociais) ou como dissenso, inscrevendo os conflitos estruturais.” (p. 115)</p> <p>- “O movimento da educação popular segue sua trajetória levando os desafios estruturais dos seus primeiros anos: avançar no processo de desprivatização do público. No momento atual, o desafio implica tornar a educação e seus sujeitos livres do aprisionamento garantido nos mecanismos institucionais de (des)organização do Estado e promoção das política, a fim de estabelecer novas configurações na relação Estado e sociedade.” (p. 130)</p> <p>- Essa aqui é, de fato, a relação que ela vê entre Educação Popular e Estado. A Educação Popular informando a prática de uma nova escola. Para além disso, ela também registra a relação dos movimentos e o Estado, conforme outras teses. “Tais permanências [da relação de origem da Educação Popular com os movimentos populares] advêm valores e sentidos concretamente inscritos no contexto institucional e, ao mesmo tempo, na essência dos sujeitos coletivos comprometidos com processos de transformação social. Desse modo, quando os setores populares organizados se empenham em construir uma nova escola pública, mesmo em situação de correlação de forças desfavoráveis, trazem presente, pela sua identidade histórica, o desafio prático de superação da educação bancária e inscrevem publicamente a denúncia de um tipo dominante de educação, de escola e de política educacional.</p> <p>Assim, quando tais sujeitos lutam por políticas públicas de educação e por outra escola evidenciam não apenas as singularidades que a diferenciam da reservada historicamente aos setores populares, mas também as diferenças entre uma e outra.” (p. 131)</p>	
--	--	--

	<p>Abordagem teórico-metodológica utilizada</p>	<p>- “articulamos a análise sobre o processo histórico e os dados da experiência, considerando aspectos estruturais e conjunturais, o global e o local, na perspectiva de apresentação da parceria e de suas repercussões no MST a partir de uma visão totalizante das relações sociais.” (p. 18)</p> <p>- “A partir da compreensão de que a parceria na Educação do Campo se realiza no movimento do processo histórico, nele buscamos identificar elementos que ajudam a análise”. (p. 19)</p> <p>- “optou-se por uma construção metodológica que tanto recusa determinismos quanto a suposta neutralidade científica”. (p. 19)</p> <p>- “Não falaríamos do problema como uma criação da pesquisadora, mas como uma atitude de assimilação de uma problemática que desafia e interroga os processos e os sujeitos da Educação do Campo”. (p. 20)</p> <p>- “Neste caso, nem a parceria, nem a criação de espaços de participação popular podem ser vistos em si mesmos, mas na relação com o tipo de movimento que promovem pela conservação ou pela transformação.” (p. 21)</p> <p>- “Pelos princípios da pesquisa participante, procuramos articular a base teórica e empírica”. (p. 24)</p> <p>- “Segundo Fals Borda, na relação entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados se definem as ferramentas teóricas e metodológicas, ou seja, esse conjunto se realiza em função dos sujeitos e não ao contrário.” (p. 24)</p> <p>- “O exercício de tais princípios participativos se articula à orientação da pesquisadora no âmbito da epistemologia dialética, a que melhor corresponde aos objetivos do estudo.” (p. 25)</p> <p>- “nos apoiamos na perspectiva do materialismo histórico”. (p. 26)</p> <p>- “A concepção de Investigação-Ação Participativa – IAP, de Orlando Fals Borda, foi fundamental para nos situar em relação a essa postura na produção do conhecimento”. (p. 24)</p> <p>- “Situamos algumas compreensões chave para a leitura dos referenciais teóricos que perpassam este estudo, tais como sujeito, conhecimento, história, historicidade,</p>	
--	---	--	--

		totalidade, contradição, prática social e realidade.” (p. 27)	
Nível Metodológico	Sujeitos Investigados	Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Piauí; e o Curso de Escolarização de Jovens e Adultos da Reforma Agrária no Estado do Piauí. (p. 200)	
	Principais autores	Pedro Pontual, Francisco Munarim, Maria Antônia Souza, Glória Gohn, Alfonso Torres e Ilse Scherer-Warren, Danilo Streck, Carlos Rodrigues Brandão, Orlando Fals Borda, Gramsci	
	Desenho metodológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participação em cinco das seis etapas do curso de formação.</li> <li>- acesso a documentos, convênios e arquivos do material pedagógico e metodológico produzido pela coordenação, educandos, professores e alunos pesquisadores.</li> <li>- entrevistas com duas técnicas da Supervisão da Educação do Campo, da Secretaria Estadual de Educação, com uma técnica do INCRA (PRONERA), com um coordenador estadual e um nacional do MST.</li> <li>- Realizadas visitas ao ITERRA e à sede do PRONERA, em Brasília. (p. 30)</li> </ul>	Na escrita da tese, a autora primeiro faz um debate teórico sobre as categorias de análise e por fim apresenta os elementos do empírico de forma separada do resto do texto. O texto é descritivo mas também analítico.
	Participação dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesquisadora foi dirigente estadual da Federação das Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí e assessora parlamentar no legislativo estadual. Também é uma “desterrada do meio rural”. (p. 22)</li> <li>- “A pesquisadora é profissionalmente vinculada ao Instituto Superior de Educação Antonino Freire e (...) tomou parte na coordenação pedagógica de um dos dois cursos formais.” (p. 29)</li> </ul>	
Principais conclusões	- “Nesse sentido, a atitude de reconhecer a existência de singularidades que diferenciam esse tipo de parceria e afirmar que ela tem uma potência singular não quer dizer, necessariamente, que ela, na prática cotidiana, se realize como subversiva à ordem dominante. Tal potência, em nossa compreensão, apenas posiciona a parceria como lugar de promoção da contra-hegemonia, cuja marca é a		

	<p>dissidência.” (p. 40)</p> <p>- “Nossa análise sobre o protagonismo do chamado terceiro setor, na relação entre o Estado e a sociedade, evidencia a separação entre o setor social e o macroeconômico. Do ponto de vista da dinâmica institucional do Estado, tal apartamento representa um entrave ao processo das mudanças estruturais necessárias, por provocar a desintegração da política e dos próprios sujeitos, impedindo que se reproduzam como totalidade.” (p. 122)</p> <p>- “Pela luta dos movimentos populares, também podemos constatar, conforme mostra nossa discussão, um tipo diferenciado de participação social, que tem favorecido a formação de novos referenciais de prática política democrática, sendo a de espaços próprios para fazer e viver a política uma dessas conquistas importantes.” (p. 192)</p> <p>- “Concluimos, então, que a parceria da Educação do Campo realmente se confirma como uma potência que, no entanto, se realiza de modo muito inferior à capacidade acumulada tanto pelo MST quanto pelo Estado. Apesar de favorecer uma dinâmica diferenciada ao que comumente se pratica, fica restrita e, em certo ponto, encurralada nos espaços que, mesmo da estrutura do Estado, são representados, do ponto de vista do público em geral, como do MST.” (p. 216)</p> <p>- “ela se movimenta muito mais pela intervenção e compromisso de pessoas, que como dinâmica institucional do Estado. Ao que parece, não somente o MST e a Educação do Campo são “estrangeiros” no espaço do Estado, mas também a parceria, que, no atual estágio, não chega a ser reconhecida como uma instância de gestão, decisão e exercício de poder político de governo.” (p. 216)</p> <p>- “Verificamos, com efeito, que alguns setores da sociedade civil, a exemplo do empresarial, se relacionam mais proximamente com o Estado, sem que isso inspire atenção especial, dadas as formações históricas. Contudo, em se tratando de movimentos sociais populares, cujos embates que patrocinam, de modo geral, se contrapõem ao Estado, já não parece um encontro tão tranquilo assim.” (p. 218)</p> <p>- “Ficou, pois, constatado na pesquisa que a parceria é mais um dos territórios invadidos e apropriados no processo de colonização dos valores originários. (...) Daí passarmos a considerar que, quando alguns movimentos sociais, como o MST, realizam parceria com o Estado, levando consigo o germen da transformação social – mesmo inconscientemente –, ajudam a recuperar-lhe o sentido, pois lutam para participar em igualdade na construção e nos</p>	
--	--	--

	<p>destinos do público, sem desobrigar os governos eleitos da responsabilidade de governar de acordo com os interesses públicos” (p. 220)</p> <p>- “No atual momento histórico, trata-se de um processo [a relação de parceria] em consolidação, com tendências ao aprofundamento e, nesse caso, a participação institucional passa a ser instituinte do modo de ser dos movimentos sociais.” (p. 221)</p> <p>- “Os movimentos sociais, com base em seus processos históricos e compromissos projetivos, formam e imprimem diferentes sentidos e objetivos às suas parcerias com o Estado, pois nem toda parceria implica cumplicidade e consenso.” (p. 221)</p>	
<p>Obs: Trabalha o conceito de parceria:  “A pré-ocupação com a temática parte de três constatações principais: (a) que a quase totalidade das relações entre o Estado e os movimentos sociais na promoção de políticas públicas, inclusive educacionais, tem sido qualificada como parceria; (b) que, de modo geral, o vocábulo parceria reporta a cumplicidade e consenso, transmitindo a ideia de que os conflitos historicamente instalados nas relações entre o Estado e os setores populares organizados na sociedade civil foram superados; (c) por serem comunicadas de modo indistinto, as parcerias escondem identidades e práticas diferenciadas de setores organizados da sociedade em relação com o Estado.” (p. 15)</p> <p>“de um lado, a participação pela afirmação de sujeitos e, do outro, a participação sem sujeitos e/ou em substituição aos sujeitos.” (p. 16)</p> <p>Localizando o momento histórico:  - “O tipo de parceria que discutimos vem ocupando um espaço crescente na relação entre o Estado e a sociedade, principalmente a partir da chamada reforma do Estado, ocorrida na década de 1990”. (p. 96)</p>		

Tese 05			
Título: Movimentos e ideias sobre educação Comunitária no Brasil: Matrizes filosóficas e desdobramentos históricos no século XX			
Universidade Estadual de Campinas			
Ano de defesa: 2009			
Nível conceitual	Concepção de Estado	- “(...) programas e projetos que nasceram no âmbito da sociedade civil e que, por terem conquistado a hegemonia em determinados contextos históricos, foram incorporados ao Estado e traduzidos sob a forma de políticas”. (p. 03)	Há definição explícita de Estado, se baseando na teoria do Estado

	<p>- “A conquista da hegemonia de um projeto de sociedade no âmbito da sociedade civil implica a conquista da direção política do Estado. Por isso, na visão de Gramsci, Estado e sociedade civil não são duas esferas em separado, elas se interpenetram mutuamente, ampliando e alargando o domínio do Estado. Para o autor, o Estado em sentido amplo é formado, de modo indissociável, pela sociedade civil, ou precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc., bem como pela sociedade política, ou o conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar (COUTINHO, 2003, p.127)” (p. 4)</p> <p>- “chamamos atenção para o fato de que Estado e sociedade civil não podem ser vistos sob a perspectiva liberal em que a primeira esfera é a expressão da vontade geral ou do consentimento de todos. Ao contrário, o próprio Estado é ator da reprodução social na medida em que educa para o consenso, e revela a hegemonia conquistada, em meio aos conflitos de classe, no âmbito da sociedade civil.” (p. 234)</p>	Ampliado de Gramsci.
Concepção de Educação Popular	<p>- “Neste momento [Estado Novo], portanto, a educação popular adquire um novo sentido: se antes era um projeto atrelado à luta pela democratização da educação e universalização do ensino público, tornava-se, neste contexto, uma modalidade específica de educação voltada às massas trabalhadoras, com vistas a ajustá-las e integrá-las ao projeto da nação.” (p. 107)</p> <p>- “É certo que muitos dos programas de educação e cultura popular surgidos na década de 1950 e 1960 sofreram influências de organizações internacionais, portando, assim, conotações ambíguas e polêmicas. Enquanto</p>	A autora designa por Educação Popular os movimentos da década de 50 e 60 dos quais Freire é um dos principais expoentes. O resto ela chama de educação comunitária. Diferente das

	<p>havia grupos e movimentos comprometidos com um processo de politização das classes populares pela educação, havia outros mais sintonizados com as preocupações integradoras que a educação e participação social poderiam ensejar.” (p. 110)</p> <p>- “No intuito de ser um trabalho colado ao povo, tal conceito [de Educação Popular] passa a abranger como educativa o conjunto da vida civil da população, já que é a partir dela que se expressa a autêntica cultura, o pensar próprio e os verdadeiros interesses do povo. (...) É assim que a vida das populações torna-se, em si mesma, educativa, possibilitando uma espécie de 'pedagogização da vida cotidiana' e de todas as formas de luta social. Em consequência, tem-se que a sociedade civil é a única instância legítima de criação e organização de experiências no terreno da educação popular.” (p. 113-114)</p> <p>- “Seus projetos [das propostas hegemônicas da Educação Popular] revelaram claras intenções de controle e instrumentalização, sobretudo por parte da Igreja Católica, que conferiu à educação popular o papel de atualizar o que é defasado, integrar o que é marginal, funcionalizar o que não funciona, conscientizar o que é inconsciente e educar o que não é educado, desencadeando um processo de mudança de valores e atitudes, cuja finalidade é a transformação do indivíduo, não da sociedade.” (p. 180)</p> <p>- “Imbuídos de um espírito nacionalista e desenvolvimentista, os movimentos de educação popular, com seus programas de animação popular, educação de base e ação cultural conduziram a organização das massas na direção de uma organização comunitária, ainda que tenham havido resistências pontuais aos mecanismos de instrumentalização e manifestações evidentes da existência de uma consciência de classe.” (p. 181)</p> <p>- “Defendemos uma visão abrangente da educação popular que englobaria 'toda a educação que se destina às classes populares: tanto a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do</p>	<p>outras teses onde o termo Educação Popular é estendido a outras práticas que não só as dos anos 50 e 60.</p> <p>O texto aponta que as transformações defendidas por Freire e sua pedagogia são de ordem cultural e política, e não estrutural. Reconhece, entretanto, que o que se passou a chamar de Educação Popular e de Cultura Popular sofreu transformações e disputas, e que não só o pensamento de Freire como outras ações, como “a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, do Rio Grande do Norte, e os Centros Populares de Cultura da UNE, também absorveriam as influências do pensamento marxista e das</p>
--	--	--

	<p>sistema de educação formal destinado aos adultos e à população em idade escolar' (PAIVA, 1985, p. 80). Por isso, a defesa de uma educação popular com sentido político e caráter emancipatório deve se articular aos interesses e à luta da classe trabalhadora em seu conjunto e não pode se desvincular, por sua vez, da luta pelas transformações da estrutura material em que se edifica o sistema do capital.” (p. 183)</p> <p>- “Não houve apenas um projeto de educação popular (...). Contudo, na articulação desses diversos projetos, e em função da relação de forças políticas e sociais entre os agentes e as instituições de organização da cultura, houve em verdade a hegemonia de uma concepção basista, reformista e reparadora, portanto não emancipadora, na qual se estrutura e se constitui a matriz redentora da educação comunitária no Brasil.” (p. 185)</p>	<p>experiências revolucionárias chinesa e cubana” . (p. 174)</p>
<p>Relação entre Educação Popular e Estado</p>	<p>- “Estamos falando aqui de um conjunto de programas e projetos que nasceram no âmbito da sociedade civil e que, por terem conquistado a hegemonia em determinados contextos históricos, foram incorporados ao Estado e traduzidos sob a forma de políticas públicas e sociais, embora tenham se materializado também na esfera civil, por meios dos movimentos, das agências e instituições que a configuram.” (p. 3)</p> <p>- “Atualmente, a tendência hegemônica da educação comunitária [Ela inclui a Educação Popular na âmbito da educação comunitária] exprime, confunde e aponta para um perigoso consenso entre estas esferas [pública e privada]. Articulando-se aos novos esquemas de intervenção estatal nas políticas sociais, a educação comunitária se realiza através da transferência de recursos e responsabilidades do Estado para a iniciativa privada”. (p. 5)</p> <p>- “Atrelada à defesa da ordem social e incorporando os preceitos autoritários, porém assistencialistas do Estado Novo, a educação popular transformou-se em um instrumento de difusão ideológica e estratégia de obtenção do consenso para legitimação da sociedade</p>	



		<p>política.” (p. 106)</p> <p>- “foi uma articulação da educação popular ao projeto de transformação do Estado em uma agência de tutela da família e do trabalhador, mediante representações institucionais comunitárias, despolitizadas e “apaziguadoras” dos conflitos e interesses de classe.” (p. 107)</p> <p>- “Percebe-se que o MEB foi um programa bastante favorecido pelas iniciativas do Estado: ele revela o vínculo da Igreja Católica com as estruturas de poder e atesta a sua função intelectual na difusão da cultura.” (p. 157)</p> <p>- “Não podemos desconsiderar, portanto, que as iniciativas que emergiram junto aos movimentos populares adquiriram relativa autonomia em relação ao Estado, ampliando o raio de ação e de politização da educação. Eles permitiram a expansão do que Gramsci (1995b) chamou de instituições ou organismos 'privados' de hegemonia”. (p. 183)</p> <p>- “Defendemos uma visão abrangente da educação popular que englobaria 'toda a educação que se destina às classes populares: tanto a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado”. (p. 183)</p>	
	<p>Abordagem teórico-metodológica utilizada</p>	<p>- “Para uma adequada compreensão histórico-filosófica do conceito de comunidade, buscar suas origens e variações, na materialidade histórica, e reconstruir a sua arqueologia conceitual, considerando o conceito como uma expressão, no pensamento e na linguagem, de um dado momento do processo de organização da produção material e cultural da vida humana, parece-nos fundamental.” (p. 19)</p> <p>- “Ressaltamos, contudo, que, ao buscarmos uma compreensão da comunidade em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, a comunidade só pode ser apreendida de maneira articulada ao movimento concreto dos homens na história, como expressão da luta de classes, da relação entre sociedade civil e Estado, da divisão social do trabalho e da relação da propriedade privada, revelando-se como uma experiência inseparável da produção e reprodução da vida humana pelo</p>	

		trabalho.” (p. 21)	
Nível Metodológico	Sujeitos Investigados	A educação comunitária. “Queremos (...) desvelar as matrizes filosóficas que constituíram e constituem a tradição da educação comunitária no Brasil, à luz de uma abordagem histórico- filosófica.” (p. 15)	
	Principais autores	Engels, Gramsci, Paiva, Freire, Brandão, Fávero	
	Desenho metodológico	Pesquisa bibliográfica: analisa primeiro, por uma abordagem histórico-filosófica, o conceito de comunidade. Depois apresenta e analisa três matrizes filosóficas da educação comunitária. Por fim, apresenta o que seria o paradigma atual da educação comunitária: a Animação Cultural. (p. 16)	
	Participação dos sujeitos	Professora universitária. No texto não há sinais de que a autora tenha participado de alguma maneira nos processos que estuda.	
Principais conclusões	<p>- “Embora a animação seja hoje, predominantemente, uma estratégia funcional ao sistema, ela pode se articular ao movimento de politização e organização de classes, desde que recupere as suas origens ligadas aos movimentos sociais, revigorando também seu compromisso com as causas da classe trabalhadora e setores populares pela efetiva conquista de direitos, pela ampliação da participação política e supressão das desigualdades sociais.” (p. 248)</p> <p>- “Não obstante as significativas experiências realizadas neste âmbito, e das tensões e contradições que o atravessam, o que se vê na atualidade, é que a animação se torna o novo paradigma da educação comunitária no Brasil, metamorfoseando, substituindo e convertendo as práticas de educação e cultura popular, anteriormente ligados ao fortalecimento e organização de classe, aos interesses hegemônicos das políticas neoliberais e do capitalismo globalizado.” (p. 281)</p> <p>- “Somente com a superação do sistema do capital, com a socialização dos meios de produção, com o desaparecimento das classes sociais e a supressão do poder do Estado, o qual retorna às mãos da humanidade socializada, que se pode gerar um metabolismo social mobilizado pela ordem comunitária.” (p. 288)</p> <p>- “Uma educação capaz de gerar transformações na ordem social burguesa, buscando a real superação das estruturas de exclusão, desigualdade e dominação que imperam sob o</p>		

	<p>capitalismo, deve reconhecer e fortalecer as lutas anticapitalistas das classes trabalhadoras.” (p. 288)</p> <p>- “É justamente operando com estas falsificações [do capitalismo] que a educação comunitária se torna um poderoso constructo ideológico que mistifica a participação social e política, ao passo que busca dissolver a consciência e a luta da classe trabalhadora no âmbito da participação comunitária.” (p. 288)</p> <p>- “Nenhum dos modelos de educação comunitária foi ou será capaz de substituir ou compensar a ausência da escola, muito menos de solucionar as necessidades de educação e formação cultural das parcelas que foram historicamente excluídas do processo de participação nos bens culturais e conhecimentos produzidos pela humanidade. Ao contrário, é justamente com a negação da escola, que as necessidades e aspirações da classe trabalhadora foram obscurecidas e reintegradas pela educação comunitária.” (p. 293)</p>	
<p>OBS: O tema da refundação da Educação Popular está atravessando transversalmente a tese. Por exemplo: “Assim, os 'novos movimentos sociais' seriam os atuais parceiros do Estado na implementação de determinadas políticas. Por serem eles mais pragmáticos e apolíticos, por buscarem mudanças pontuais nas condições de vida dos grupos atendidos, por atuarem nas lacunas das políticas 'ineficientes' do Estado e não aspirarem a mudanças capazes de gerar rupturas, eles se tornam mais eficazes em relação aos tradicionais movimentos sociais populares, que buscavam soluções sistêmicas, confrontavam-se com os interesses dominantes do Estado e lutavam pela superação do modo de produção capitalista.” (p .6)</p>		

Tese 06			
Título: Organizações Não Governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)			
Universidade Federal do Rio Grande do Sul			
Ano de defesa: 2005			
Nível conceitual	Concepção de Estado	<p>- “O Estado, na acepção marxista, não representa o interesse da sociedade em geral, mas é o defensor dos interesses da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência, sendo, por isso, a mais poderosa.” (p. 40)</p> <p>- “É necessário desocultar e fazer penetrar na consciência das massas que um Estado socialista, isto é, a organização da coletividade</p>	Conceito explícito de Estado

	<p>que se segue à abolição da propriedade privada, não é uma continuação do Estado capitalista”. (p. 43)</p> <p>- “O Estado tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, porque não se restringe ao exercício da repressão física organizada. Ele também tem um papel específico na organização das relações ideológicas e na produção e difusão da ideologia dominante.” (p. 43)</p> <p>- “o Estado não pode ser entendido no sentido único de concentrar o poder fundamentado nas relações de classe; é necessário entendê-lo, também, como um poder que se propaga tendencialmente sob uma multiplicidade de formas, apropriando-se dos dispositivos com os quais exerce o poder, que, entretanto, o suplantam constantemente.” (p. 47)</p> <p>- “A burguesia é construída por frações que expressam interesses diversos, e o Estado é exatamente esse elo unificador e pacificador que garante, em última instância, sua unidade em torno de uma determinada coalizão de frações burguesas.” (p. 74)</p> <p>- “Na sociedade, as questões sociais se expressam a partir da luta dos movimentos sociais, que polarizam suas demandas contra o Estado burguês; é o fruto desse enfrentamento que impõe a aparição de políticas sociais”. (p. 88)</p>	
<p>Concepção de Educação Popular</p>	<p>- “Essa pesquisa procurar fazer uma análise qualitativa da atuação histórica da FASE, principalmente no campo educacional, compreendendo a educação no seu sentido amplo, ou seja, não-institucional, não- escolar e sim sócio-educativo, ou o que, na perspectiva de Paulo Freire, identificamos como educação popular”. (p. 21)</p> <p>- “Chamo atenção para o fato de que Educação popular é o nome genérico para experiências pedagógicas realizadas, no mais das vezes, fora dos sistemas regulares de ensino, envolvendo crianças, adolescentes e adultos em situações de aprendizagem de conteúdos, habilidades ou trabalhos”. (p. 33)</p> <p>- “há necessidade de se romper com a</p>	<p>Não há posicionamento claro do autor sobre a definição de Educação Popular. Ele entende Educação Popular como educação não formal. No primeiro momento (70) a FASE focaria seus trabalhos</p>

	<p>dicotomia no processo educativo que define um tipo de educação para a classe trabalhadora e outro para a burguesia, ou escolas particulares bem aparelhadas para esta classe e ONGs ou Terceiro Setor, com projetos educativos focalizados ao mercado em constante mutação”. (p. 158)</p> <p>- “O trabalho comunitário começa, predominantemente, com uma natureza promocional assistencial e depois passa para trabalho educativo no decorrer da década de 70, debaixo dessa tensão se desenvolve e vai pro lado mais crítico, vai mais para o lado da educação popular, muda de caráter de assistência para uma radicalização da dimensão da educação popular, apóia as mudanças e entra na luta pela redemocratização do país (DURÃO, FASE-RJ, 12/03/2004)”. (p. 175)</p> <p>- “Nos anos de 1980 a atuação da FASE pautou-se pelas discussões referentes à educação popular com a participação de encontros e seminários que pudessem reforçar a sua vocação educativa junto aos movimentos sociais (...) a sua preocupação principal é a de educar os movimentos sociais a fim de favorecer mudanças substanciais na sociedade”. (p. 182)</p> <p>- “Dessa forma, a concepção de educação popular [da FASE nos anos 80] é a que se coloca a serviço dos movimentos sociais e da revolução, em contraposição ao capitalismo e ao Estado burguês. (...) a discussão dentro da FASE prepara ou tenta preparar as lideranças para esse enfrentamento, tendo a educação popular como espaço de formação política para as avançadas formas de compreensão do neoliberalismo”. (p. 183)</p> <p>- “nos anos de 1990, a pedagogia da FASE enfatiza o valor social e educativo do trabalho, a vivência ecológica, o exercício da democracia com participação coletiva organizada no processo de tomada de decisões, de execução e de distribuição nos resultados das ações de um grupo, o convívio fraterno, o entusiasmo e a unidade ideológicos por causas sociais e humanos comuns.” (p. 190)</p> <p>- “A análise de duas décadas de trabalho social da FASE, caracterizado como de educação</p>	<p>educativos no sentido do desenvolvimento comunitário. Ele aponta a criação do Movimento de Criatividade Comunitária, em 70, mas neste caso ele usa o termo educação extra escolar para se referir às atividades do MCC. Já em 80, a Fase avança numa perspectiva crítica e atrela a Educação Popular à organização dos movimentos sociais. Nos 90, o debate se localiza no alargamento dos direitos sociais e representação política dos trabalhadores, conquistas de espaços de poder. (p. 189)</p>
--	---	---

	<p>popular, pode, a primeira vista, apresentar contradições. Isso porque, nos anos de 1980, a FASE desenvolve um trabalho mais de natureza política (...). Já nos anos de 1990, esse trabalho dá uma guinada para questões de natureza local, particular, como problemas de gênero, etnia, educação ambiental, infância e juventude, perdendo de vista a inserção desses problemas em âmbito global ou estrutural”. (p. 195)</p>	
<p>Relação entre Educação Popular e Estado</p>	<p>- “Estamos presenciando um projeto muito bem definido de "intervenção", denominado pelo governo de “parcerias”, a fim de estabelecer um novo parâmetro no trabalho a ser definido no campo educacional.” (p. 23)</p> <p>- “Aclarando a relação contraditória que se estabelece entre o Estado e as ONGs, através de parcerias.” (p. 25)</p> <p>- “[Após o fim da ditadura] Cumpre destacar que, devido à marcante exclusão social dos movimentos sociais dos processos decisórios, passa a existir uma certa sede de participação, o que acaba atraindo algumas lideranças, que há anos estavam comprimidas, para o interior da burocracia estatal. Os movimentos sociais passam, então, a uma nova fase, que poderíamos chamar de reorganizativa. Desse modo, os anos de 1990 assumem uma outra característica de luta dos movimentos sociais, tomando força as lutas por moradia, por terra, por creches, por escolas (...) com isso, praticamente abandonam a centralidade da discussão da teoria marxista e passam a buscar no Estado formas de compor uma nova política social.” (p. 82)</p> <p>- “Quero dizer que é preciso garantir a autonomia dos movimentos sociais e denunciar as falsas inclusões de suas reivindicações”. (p. 88)</p> <p>- “Na sociedade, as questões sociais se expressam a partir da luta dos movimentos sociais, que polarizam suas demandas contra o Estado burguês; é o fruto desse enfrentamento que impõe a aparição de políticas sociais.” (p. 88)</p> <p>- “É certo que a força dos movimentos sociais</p>	<p>Entendo que ele não deixa claro que relação é esta que se estabelece, mas que é possível inferir que sua percepção é de que deveria haver algum enfrentamento dos movimentos em relação ao Estado.</p>

	<p>leva o Estado a procurar mecanismos de desmobilização, ora pelo uso da violência e da repressão, ora procurando abrir espaços de “diálogos e negociações”. Entretanto, essas tentativas “democráticas” objetivam, na verdade, cooptar os movimentos sociais para dentro do Estado, a fim de manter a ordem inalterada (...) nesse caso, a tendência é de que esses movimentos se reestruturem, uma vez que suas lutas vão tomando uma consciência cada vez mais nítida da falta de compromisso social do Estado burguês com os trabalhadores e da necessidade de estes trabalhadores assumirem seu destino e irem em busca de uma emancipação concreta.” (p. 101)</p> <p>- “O interessante da análise de tais documentos referentes à proposta de educação da FASE nesses anos é que, em se tratando de uma concepção de educação, fica muito bem definida a intenção de superação das contradições de classe.” (p. 182)</p> <p>- “Dessa forma, a concepção de educação popular é a que se coloca a serviço dos movimentos sociais e da revolução, em contraposição ao capitalismo e ao Estado burguês. (...) o objetivo da educação popular no processo educativo é a criação, recriação e difusão de um novo saber, de organizar a vida e de fazer política.” (p. 183-184)</p> <p>- “Os resultados da pesquisa demonstraram que as iniciativas educacionais da FASE (...) acabam por favorecer a integração de parte significativa dos movimentos sociais ao Estado.” (p. 200)</p> <p>- “as ONGs saem do plano da confrontação com o Estado para serem suas verdadeiras aliadas, reforçando as definições do Banco Mundial para esse setor, quando define que as ONGs devem buscar financiamento internamente e não mais externamente”. ( p. 206)</p>	
Abordagem teórico-metodológica utilizada	- “A experiência não deve ser tratada meramente como processo de alienação e sem ideologias. Pois, ao que se supõe, constitui uma importante parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico.” (p. 9)	O autor defende metodologicamente a experiência, sendo ela

	<p>- “Penso que essas experiências do conhecimento façam parte do nosso cotidiano de pesquisa, promovendo o diálogo entre o ser social e a consciência social.” (p. 10)</p> <p>- “a prática de estudo de caso, pela qual pretendo orientar meus procedimentos nesta pesquisa, não se coloca de um ponto de vista isolado, mas procura nesse meio um tipo de animação do ser social a fim de propor novos problemas e, acima de tudo, dar origem continuamente à experiência como categoria indispensável, entendendo que as pesquisas são válidas e legítimas na medida em que deixam claro estarem situadas em processos de disputa por hegemonia”. (p. 18)</p> <p>- “A análise poderá desvelar se a partir do uso desses recursos está havendo algum tipo de disciplina de controle sobre os movimentos sociais ou se estes interferem nas políticas sociais implementadas pelas ONGs, aclarando a relação contraditória que se estabelece entre o Estado e as ONGs, através de parcerias com essas Organizações no âmbito das políticas públicas para a educação das classes populares.” (p. 25)</p> <p>- “a investigação como processo, como sucessão de acontecimentos ou desordem do ordenado, acarreta noções de causa, de contradição, de mediação e da organização da vida social, política, econômica e intelectual, e as concepções vão sendo refinadas através dos procedimentos de teorias opressoras dentro de um determinado pensamento.” (p. 27)</p> <p>- “A teoria marxista continua onde sempre esteve, no sujeito humano real, em todas as suas manifestações (passadas e presentes); no entanto, não pode ser conhecido num golpe de vista teórico (como se a teoria pudesse engolir a realidade de uma só bocada), mas apenas através de disciplinas separadas, informadas por conceitos unitários.” (p. 28)</p> <p>- “Daí a importância de entender a história como processo em construção, ou seja, a história pensada como desordem racional e não como</p>	<p>elemento de análise e intervenção no mundo.</p>
--	---	--



		<p>ordem de uma estrutura social, por isso, pode e deve haver intercâmbio com outros conhecimentos e teorias sem dizer com isso que tudo é possível. Uma vigilância epistemológica, conforme indicam (BACHELARD, 1974 e BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999), permite o diálogo do materialismo histórico-dialético com conceitos de diferentes filiações ideológicas, desde que dentro de limites e objetivos previamente definidos.” (p. 29)</p> <p>- “Há dificuldades bem conhecidas, tanto na explicação do processo metodológico como na verificação de qualquer explicação, pois nunca podemos retomar esses laboratórios, impor nossas próprias condições, e repetir novamente o experimento. (...) o laboratório não deixa de ser necessário, uma vez que o processo, o ato de acontecer, está presente em cada momento da evidência, testando cada hipótese através de uma conseqüência, proporcionando resultados para cada experiência humana já realizada. A explicação não pode tratar de absolutos e não pode apresentar causas suficientes.” (p. 30)</p>	
Nível Metodológico	Sujeitos Investigados	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)	
	Principais autores	Antonio Gramsci, Roberto Leher, Marlene Ribeiro, Vanilda Paiva	
	Desenho metodológico	<p>É um estudo de caso (p. 18). Primeiro se faz um resgate histórico da organização.</p> <p>- “sendo que a pesquisa ficará concentrada na sede central, no Rio de Janeiro”. (p. 36)</p> <p>Entrevistas com cinco dirigentes da Fase, todos do Rio de Janeiro. “são esses dirigentes que vêm construindo a FASE historicamente” (p. 161),</p> <p>- caderno de campo e leitura de documentos oficiais (20 números da revista trimestral publicada pela entidade, durante a década de 80 e 27 números publicados na década de 90), com o uso da Análise de Conteúdo.</p>	
	Participação dos sujeitos	Pedagogo, trabalhou em ONGs (5 no total), entre 1988 e 1997, ligadas à educação de jovens em situação de risco. Foi assessor de	

	conselheiros tutelares, por meio de uma parceria entre governo municipal e ONGs. Não tem relação direta com a FASE	
Principais conclusões	<p>- “A mudança de rumo da FASE pode ser explicada, então, pelo movimento mais forte do capital que impõe seu Estado neoliberal.” (p. 195)</p> <p>- “as ONGs não somente se generalizaram como forma de organização, mas transformaram-se em nova forma de governo.” (p. 197)</p> <p>- “O conteúdo analisado das entrevistas, revistas e documentos da FASE mostra uma mudança na linha de trabalho que passa da militância, da politização da sociedade civil e junto aos movimentos sociais, à execução de atividades de interesse público fora da máquina governamental, com "custos menores" e "maior eficiência". Consolidam o trabalho social com as comunidades identificadas com as populações mais pobres. Porém, ao invés da abordagem dos problemas coletivos urbanos e rurais e da assessoria aos movimentos sociais, o trabalho social da FASE fragmenta-se em demandas específicas de atendimento a crianças e mulheres ou a categorias sociais recortadas por idade, gênero, raça.” (p. 198)</p> <p>- “observa-se que as ONGs adquiriram grande importância e que uma parcela significativa delas são praticamente governamentais, em se considerando sua postura e seus objetivos, visto que coordenam interesses nos quais o Estado está diretamente interessado e é quem financia.” (p. 198)</p> <p>- “os trabalhadores devem seguir autonomamente sua luta por uma sociedade livre e socialista. Assim, travar o conflito e aclarar a contradição faz parte do processo educativo que educa a classe que vive do trabalho, para a transformação social.” (p. 200)</p> <p>- “Seu trabalho social [da FASE] vai deixando progressivamente de se dar diretamente com os trabalhadores, para alcançar sujeitos cuja base não é "exclusivamente classista", aprofundando cada vez mais o caráter do trabalho de assessoramento aos movimentos sociais, constituindo-se numa espécie de organização de intelectuais que organiza os trabalhadores”. (p. 200)</p> <p>- “considerando o aporte teórico da FASE é possível afirmar que suas atuais perspectivas se mostram favoráveis a dar suporte ao Estado minimalista, apesar das críticas feitas nas revistas Proposta dos anos de 1990. Ao aceitar o financiamento da União, estados e municípios legitima a terceirização e a precarização das relações de trabalho, na</p>	*Fortes por que? Porque se centravam na classe, na organização dos trabalhadores?

	<p>medida em que praticamente deixam de existir concursos públicos, favorecendo a não-criação de novos postos de trabalho, pois existem ONGs, como a FASE prestando serviços e querendo sempre a renovação de seus projetos”. (p. 201)</p> <p>- “Fica evidente, na prática da FASE, que o seu processo educacional popular culmina por frear parte dos movimentos sociais, provocando nesses uma integração ao capitalismo, ou seja, abandonam a sua condição de intelectuais orgânicos dos trabalhadores e se colocam por vezes ideologicamente a serviço do Estado e do capital.” (p. 202)</p> <p>- “A FASE com suas políticas acaba sustentando a sociedade capitalista na medida em que suas propostas de educação favorecem a retração de parte dos movimentos sociais, apesar de suas críticas.” (p. 203)</p> <p>- “A realidade que se apresenta não deixa dúvidas de que as ONGs, na sua maioria, da forma como estão organizadas, bem como a FASE em particular, aumentam a posse e o consumo de uns poucos e a miséria e a fome de muitos outros, diminuindo a capacidade de grande parte dos movimentos sociais de organização e de ação contra a barbárie. Assim os movimentos sociais que eram fortes nos anos de 1980*, praticamente abandonam sua condição de sujeitos históricos, críticos da realidade e produtores de conhecimento, passando a incorporar uma perspectiva pragmática de educação básica, de menor custo, destinada à força de trabalho tornada obsoleta porque não encontra mais espaço no mercado capitalista neoliberal.” (p. 206)</p>	
	<p>OBS: Ele também registra o debate sobre educação comunitária, de forma crítica. “Essas atividades, independentemente das pretensões políticas, giram em torno da educação extra-escolar, forma de educação que surge em decorrência da expansão do capitalismo nos países industrializados e periféricos. Ou seja, a educação extra-escolar significa, na verdade, um treinamento de mão-de-obra, alfabetizando adultos em um tempo restrito dentro de sua jornada de trabalho ou no tempo de sua folga ou mesmo pelo desenvolvimento comunitário através dos mutirões de auto-ajuda. Na realidade, essas são formas indiretas de acumulação de capital que simultaneamente satisfazem as exigências cada vez mais complexas da expansão capitalista.” (p. 166)</p>	