

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação

**Educação Popular - Brasil anos 90: para além do
imobilismo e da crítica, a busca de alternativas - uma leitura
desde o Campo Democrático e Popular**

Conceição Paludo

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção ao grau de Doutora em Educação.
Universidade Federal do Rio grande do Sul -
Faculdade de Educação - Programa de Pós -
Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre, 2000.

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS**

P184e Paludo, Conceição

Educação popular : Brasil anos 90 : para além do imobilismo e da crítica,
a busca de alternativas : uma leitura desde o campo democrático e popular /
Conceição Paludo. - Porto Alegre : UFRGS, 2000.

f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-
RS, 2000.

1.Educação popular : Brasil. 2.Política educacional : Brasil. 3.Movimento
de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul. 4.Movimento dos
Trabalhadores Sem Terra. 5.Movimento Negro Unificado. 6.Central Única dos
Trabalhadores. I.Título.

CDU: 37.018.8(81)

Bibliotecária : Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini - CRB-10/449

“À Aninha, que virou Anjo.

Ao Pedrinho e Celso - dois amores.

À minha mãe - Anjo presente.

**Às classes populares que estão sempre
a lembrar que as utopias não desa
pareceram.”**

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa e os sentimentos de satisfação e alegria que sinto só foram possíveis através de múltiplas relações estabelecidas, daí a necessidade de agradecer. Em especial:

- Ao professor, orientador e amigo Nilton Bueno Fischer, cuja principal e decisiva contribuição foi a de ter favorecido desconstruções, aberto horizontes e indicado caminhos.

- Aos professores da banca que avaliaram meu projeto de pesquisa: Gaudêncio Frigotto, Malvina do Amaral Dorneles, Sérgio Haddad e Balduino Andreola, cujos qualificados pareceres li e reli muitas vezes.

- Aos colegas orientandos do professor Nilton que, nos encontros quinzenais, proporcionaram muita troca de informações, bibliografia, preocupações e aprofundamento de estudos (e muitos momentos agradáveis no bar).

- Aos professores da URGs cujos seminários e disciplinas freqüentei, pelos momentos de importantes estudos e reflexões provocadas.

- Às professoras Malvina do Amaral Dorneles e Carmem Bezerra Machado, pelas oportunidades de esclarecimentos de dúvidas e indicações bibliográficas. Pela acolhida e amizade.

- À grande amiga e professora Margareth Scheffer, pela leitura criteriosa da tese e valiosas sugestões.

- Ao amigo e companheiro Selvino Hech, que leu todos os capítulos e ajudou a qualificá-los com importantes contribuições, propiciando momentos de acaloradas discussões.

- À grande amiga e educadora popular Vanderléia Daron, companheira de longa data, pelas inúmeras conversas, sugestões e indicações bibliográficas.

- À companheira Rosi do Setor de Documentação do CAMP, Centro de Educação Popular, pela disponibilidade e grande ajuda na busca de bibliografia e documentos.

- Às atendedoras da Biblioteca de Educação da UFRGS pela presteza e gentileza no atendimento e à secretária do Pós pela disponibilidade, eficiência e delicadeza no trato.

- À Marisa e à Sílvia, jornalistas, pela presteza e qualidade na transcrição das fitas e à professora Vanete, revisora final do texto.

- À “Clara preta”, como carinhosamente é chamada, pela presença e à Rita que emprestou um lugar, na sua casa, para que pudesse trabalhar com tranqüilidade.

- Ao Celso, cuja compreensão e apoio concretos foram decisivos e ao Pedrinho, que nasceu no início do doutorado e me ajudou a enxergar outras dimensões da realidade.

- À minha irmã Maria e às minhas sobrinhas Débora e Cris, por todas as vezes que me ajudaram com o Pedrinho. À Ana, que, cuidando do Pedro com zelo e carinho, permitiu que me sentisse segura e tranqüila. A toda minha grande família pelo apoio.

- Aos sujeitos desta pesquisa: MST, MMTR/RS, MNU e CUT que “abrindo as portas” sem restrições permitiram o mergulho no empírico. Aos meus entrevistados cuja disponibilidade e seriedade (das trinta e oito entrevistas somente uma teve de ser remarcada) foram exemplares. Aos outros sujeitos e às outras inserções que contribuíram para o mergulho na empiria. Ao Campo Democrático e Popular como um todo, pela resistência e continuidade da luta.

- Ao povo brasileiro que, através da bolsa concedida pela CAPES e CNPq, permitiu que esta investigação fosse realizada.

RESUMO

Situada no contexto atual mundial e brasileiro, esta investigação busca compreender o significado do novo momento histórico para a teoria e prática emancipatórias. Seu objetivo é o de contribuir para a ressignificação do sentido das práticas de educação do popular processadas desde a concepção de Educação Popular. Pretendeu atender ao objetivo proposto respondendo à seguinte questão: Quais são as transformações político/pedagógicas pelas quais vêm passando, a partir dos anos 90 do século XX, a concepção de Educação Popular? Para responder tal questão, foram realizados os seguintes movimentos teórico-metodológicos: a) um mergulho na história do Projeto da Modernidade; b) um mergulho na teoria acumulada sobre educação; c) um mergulho no empírico através de observações registradas junto ao Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR/RS), ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), ao Movimento Negro Unificado (MNU) e à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da realização de 38 entrevistas semi-estruturadas. Inserida no âmbito das pesquisas qualitativas, no cruzamento destes movimentos, buscou-se responder à questão central da pesquisa, cujos resultados da investigação são apresentados em quatro capítulos. Conclui-se que as transformações e a crise societária mundiais, a mudança na direção do desenvolvimento brasileiro na década de 90 do século XX e a crise daí decorrente, juntamente com a crise dos referenciais emancipatórios, não foram suficientemente fortes para desconstituir o Campo Democrático e Popular e a concepção de Educação Popular, que se consolidaram na década de 70/80. Valendo-se de uma estratégia de disputa de hegemonia, enquanto Campo, os novos movimentos ganham sentido transformador em torno da construção de um projeto de futuro que parece tomar a forma de um novo projeto para o Brasil. Quanto à concepção de Educação, as novas ênfases acompanham o movimento do Campo e indicam que a ressignificação parece dar-se mais na orientação política do que na metodológica e ter um acento maior na formação técnico-política e humana propriamente.

ABSTRACT

Within the framework of the current world and Brazilian context, this research seeks to comprehend the significance of the new historical moment for the emancipation theory and practice. The main objective is that of contributing to the new significance of the popular education practice, processed from the concept of Popular Education. It tried to achieve the objective here proposed by answering the following question: What are the political-pedagogical changes that the concept of Popular Education has gone through since the 90's, in the XX century? In order to answer this question, the following theoretical-methodological moves were made: a) Diving into the history of the Modernization Project. b) Diving into the accumulated theory on Education. c) Diving into the empirics through registered observation to the Movement of Rural Working Women in Rio Grande do Sul (MMTR/RS), to the Movement of Landless Workers (MST), to the United Black Movement (MNU) and to the Workers Union (CUT) and also through 38 semi-structured interviews. Inserted in the area of qualitative research, coming across with those movements, it was sought to respond to the main question of this research and the results are presented in four chapters. It was concluded that the world changes and the social crisis, the change in the direction of the Brazilian development in the 90's, in the XX century and the resulting crisis, all along with the crisis of the emancipation references, were not strong enough to discontinue either the Popular-Democratic Area or the concept of Popular Education, which were consolidated in the 70's and 80's. Using the strategy of the hegemony dispute, as to this area, the new movements are changing the way in which the future project is being built up and it seems to be turning into a new project for Brazil. Regarding the concept of education, new emphases come along with the movement in this area and they indicate that a new significance seems to be more politically than methodologically oriented. It also seems to be more emphatic on the human, technical-political formation itself.

SUMÁRIO

Introdução	10
1- Constituição do Campo Democrático e Popular no Brasil	18
1.1- O sentido da constituição do Campo Democrático e Popular	19
1.1.1- Bases das concepções e práticas hegemônicas do Projeto da Modernidade	19
1.1.2- A República que não foi e que não é	26
1.2- O popular, o democrático, o campo	36
1.2.1- Segregação real: matriz da emergência do popular	36
1.2.2- Democracia: sentido profundo do movimento do popular.....	42
1.2.3- O campo: antíteses e desordens ganhando contornos	54
1.3- Processo de constituição do Campo Democrático e Popular	61
2- Dinâmica da educação do popular no período de constituição do Campo Democrático e Popular: afirmação da concepção de Educação Popular	83
2.1- Notas sobre a educação no Projeto da Modernidade	84
2.2- A educação do popular no Projeto da Modernidade brasileira	98
2.2.1- Antecedentes históricos: emergência da concepção de Educação Popular	98
2.2.2- Consolidação da concepção de Educação Popular	111
3- Aportes sobre o Campo Democrático e Popular nos anos 90: continuidade de um projeto alternativo em construção.....	132
3.1- Considerações sobre a ordem/ desordem atuais	134
3.1.1- Elementos da crise do Projeto da Modernidade brasileira: “o problema é nosso mas também é deles”	134

3.1.2- O Campo Democrático e Popular: entre a crise e a dificuldade de visualizar o novo	147
3.2- As buscas de solução para as crises	152
3.2.1- O “novo paradigma” que se configura desde as proposições hegemônicas	152
3.2.2- Alternativas do Campo ao “novo paradigma” que se configura	164
3.3- Algumas considerações gerais	180
4- Educação do popular nos anos 90: entre a educação para os pobres e a formação humana para a construção de um outro projeto de desenvolvimento	188
4.1- Reflexões sobre a “nova” perspectiva educacional hegemônica do Projeto da Modernidade	190
4.1.1- A educação para os pobres	190
4.1.2- O movimento da educação do popular no Brasil dos anos 90: “nova” hegemonia e dificuldades no exercício da “contra”-hegemonia	206
4.2- Educação popular para a construção de um outro modelo de desenvolvimento: novas ênfases nas concepções e práticas formativas	221
Conclusões	248
Referências bibliográficas	255
Anexos	275
Anexo um: quadro síntese da história do Brasil e da educação	275
Anexo dois: caracterização dos entrevistados	284
Anexo três: blocos temáticos das entrevistas	289
Anexo quatro: observações realizadas	290
Anexo cinco: documentos consultados – Sujeitos da pesquisa	293

INTRODUÇÃO

A teoria é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas (Boaventura de Sousa Santos, 2000, p. 37).

Chega-se a um conturbado início de um novo século e milênio. Livros, pesquisas, ensaios, textos querem dar conta da explicitação dos paradoxos contemporâneos. Como compreender que em meio a um avanço sem precedentes das forças produtivas e da produção econômica, a humanidade tenha avançado tão pouco nas relações socioculturais? Isto é, em meio à fartura de instrumentos de produção, de produtos e mercadorias, convive-se com a desordem que se expressa na fome, na miséria, na violência, no desamor, no autoritarismo. Contrariando as promessas do Projeto da Modernidade, o progresso material é para poucos, a liberdade, em grande medida, é condicionada pelo ter e a fraternidade, na maioria das vezes, é confundida com assistencialismo. Eis o paradoxo. Como compreendê-lo no atual momento histórico? Quais são os caminhos de sua superação?

A devolução à humanidade da liberdade e da responsabilidade do homem diante de sua vida e história, e o desvelamento dos mecanismos que queriam aprisioná-lo foram frutos de diferentes movimentos concretos e intelectuais. Entre eles, pode-se destacar o movimento romântico, o humanismo, o existencialismo, o marxismo. Com diferentes enfoques, estes movimentos tentaram responder a quatro das grandes dicotomias da história do pensamento ocidental (Giles, 1975):

- a) a dicotomia ontológica entre substâncias (espírito contra matéria), que levou a tentativas de reduzir a realidade às interpretações unilaterais idealistas e materialistas;
- b) a dicotomia epistemológica, que tentou separar a realidade e a aparência, o objeto físico e a idéia;

c) a dicotomia antropológica, que tentou dividir o homem em dois comportamentos: um sujeito ao determinismo em contraste com o livre arbítrio;

d) a dicotomia metodológica, em que surge o racionalismo (lógica, intelecto e ordem) contra o irracionalismo (vontade, emoções, desordem).

Longe da solução, estas dicotomias continuam atuais. Neste final e início de um novo século/milênio, diante das transformações mundiais em curso, dos desmandos do capital, da crise societária e ante o abalo das teorias emancipatórias, diferentes sujeitos individuais e políticos voltam-se, com ênfase, para a (re)leitura das realidades e lutas humanas, sociais, políticas, culturais e econômicas, suas especificidades e suas interfaces. O problema central, no qual a ciência e a prática política modernas têm se debatido durante os dois últimos séculos e meio - a dialética da liberdade e da igualdade, da democracia e da justiça social -, é revigorado. E não só a política, já que a pedagogia, consciente de sua dimensão política, acaba se confrontando com esta mesma dialética no pensar e no desenvolver os processos educativos. As linhas analíticas interpretativas são diversas. Há os que reificam e imobilizam, anunciando o fim da história (e fazem sucesso), há os que destroem todas as possibilidades (e convencem muitos) e há os que, tentando compreender as perplexidades, anunciam possibilidades (estes, felizmente, também seduzem).

Esta pesquisa inscreve-se na última perspectiva. Seus pressupostos centrais sustentam-se em obras de teóricos críticos¹ que se pautam pela perspectiva de construção de um outro projeto de sociedade. Entre eles, ressalta-se o pensamento de dois combatentes teóricos, Freire e Gramsci, que se colocaram ao lado das classes populares no seu tempo e lutaram pela sua emancipação e humanização, bem como pela humanidade como um todo.

De Freire e Gramsci, vêm a contraposição e o anúncio de novas possibilidades.

- Ao imobilismo: um mundo em movimento e aberto para ser diferente do que é.

- Ao determinismo: a história como possibilidades e as opções humanas fazendo-se e fazendo a história.

¹ As obras consultadas estão citadas no decorrer do trabalho.

- A uma visão niilista, reificadora e por vezes conveniente de ser humano: uma concepção de homem que se faz humano, que não preexiste, mas constrói-se através das relações intelectuais, éticas, afetivas e estéticas que estabelece com os outros homens, com a natureza, com os objetos e consigo mesmo. Essa construção humana faz-se, de um lado, num contexto concreto, datado e situado e, de outro, na dialética do acabamento/inacabamento que lhe confere (enquanto ser genérico) a possibilidade e a liberdade de avaliar, de romper, de decidir, de optar. Nestes espaços de liberdade e de possibilidades do exercício da autonomia, impõem-se para os seres humanos a esperança e a necessidade da responsabilidade e da ética diante de si mesmos, do mundo e dos outros.
- Aos *a priori*: o resgate da experiência humana e da realidade como sendo histórica e social. Isto é, a realidade humana e social é feita (de fazer, realizar) pelos próprios seres humanos.
- Ao fatalismo, ao reprodutivismo, à inexorabilidade, à inevitabilidade e à espera: a utopia concreta que acalenta a esperança e move para a práxis, num movimento infinito.
- À aceitação como dada de uma organização da sociedade, cujas formas de relações sociais, políticas, econômicas e culturais geram a exclusão social; diferentes tipos e formas de discriminação de etnia, de gênero, de religião, de classe; formas utilitaristas e predatórias de relação com a natureza e a violência: a radicalidade contra as estruturas opressoras econômicas, políticas e culturais e a luta pela sua transformação.
- A uma visão “gelatinosa” das possibilidades de transformação social: a convicção de que são as classes subalternas, seus intelectuais orgânicos e aliados que encarnam a possibilidade histórica de emancipação da humanidade, visto que não são estas classes que instituem e mantêm a violência que desumaniza, no entanto são elas que sentem e sofrem com maior intensidade esta violência/dominação. As classes subalternas, seus intelectuais orgânicos² e seus aliados, lutando contra a violência instituída e mantida pelas forças hegemônicas, vão constituindo campos

² No decorrer deste trabalho, este conceito será esclarecido. Registra-se, nesta introdução, sua atualidade para a pesquisadora e para muitos teóricos citados nesta pesquisa.

articulados de forças políticas e culturais que, guardando relação com a esfera da economia, a transcendem, lutando para a construção de uma nova hegemonia na sociedade. Isto é, apontam para a instituição de um outro poder e de novas relações econômicas, políticas e culturais, de uma visão de homem, de sociedade e de mundo que sinaliza para a necessidade de superação concreta da violência e constituição de um “novo bloco histórico”.

- Às concepções de educação unilaterais, domesticadoras e reguladoras: a educação como prática social emancipatória, de um lado, prática comprometida com as classes populares e com a construção de um mundo humano e, de outro, como mediação entre a consciência e o mundo, uma vez que é através dela que estas classes realizam a leitura crítica do mundo, situam-se nele e frente a ele colocam-se como seres de opção e em permanente processo de ser mais.

Este trabalho de pesquisa foi gestado baseando-se em dúvidas, questionamentos e tensões vivenciadas pessoalmente e nas inter-relações estabelecidas com outros educadores populares, com os quais houve oportunidade de partilhar experiências, práticas e reflexões. Soma-se, portanto, aos esforços realizados por muitas outras pesquisas na direção de compreender o significado do atual momento histórico para a teoria e prática emancipatórias. Seu objetivo é o de contribuir para a resignificação do sentido das práticas de educação do popular que são processadas desde a concepção de Educação Popular.

A partir do novo contexto anunciado e assentando-se nos pressupostos acima elencados, que foram tornando-se claros no próprio desenvolvimento da pesquisa, quis-se responder, centralmente, à seguinte questão:

Quais são as transformações político-pedagógicas pelas quais vem passando, a partir dos anos 90 do século XX, a concepção de Educação Popular? Lembra-se que esta concepção de educação se consolidou no Brasil, juntamente com o Campo Democrático e Popular, nas décadas de 70/80.

Para responder tal questão, quatro movimentos teórico-metodológicos foram realizados.

1) Um mergulho na história, reconhecendo que o passado, embora não explique por si só o presente, ajuda a compreendê-lo no interior da “lógica do processo

histórico”, o que contribui para, “mantendo os pés no chão”, adentrar no presente, compreendendo seu movimento específico articulado ao sentido de futuro que daí emerge.

2) Um mergulho na teoria acumulada sobre o específico da educação no interior do processo histórico do Projeto da Modernidade, que invariavelmente apresenta-se, porque mediada por sujeitos, vinculada a projetos de sociedade.

3) Uma busca constante de esclarecimento de conceitos e de outras análises e investigações, o que exigiu um trânsito permanente entre diversas áreas do conhecimento humano, notadamente a teoria política, a sociologia, a antropologia, a epistemologia e a pedagogia.

4) Um mergulho no empírico³ que constou de:

a) observações diretas realizadas junto ao Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR/RS), ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), ao Movimento Negro Unificado (MNU) e à Central Única dos Trabalhadores (CUT)⁴. Tais observações foram acompanhadas pelo registro denso das atividades, pelas anotações das dúvidas que surgiram durante a pesquisa e também de algumas conclusões parciais a que se chegava;

b) estudo de documentos específicos de cada Movimento acima citado, que representam os sujeitos da pesquisa;

c) entrevistas com diferentes sujeitos das organizações citadas, majoritariamente lideranças, direções e/ou coordenações, formadores das próprias organizações e formadores e assessorias que com elas trabalham. Foram 38 entrevistas semi-estruturadas de, aproximadamente, duas horas cada uma. A transcrição das fitas totalizou 526 páginas de um diálogo que foi, para este trabalho, muito fecundo;

d) inserções anteriores da pesquisadora nas diferentes organizações populares e, principalmente, de inserções posteriores ao período de realização da investigação

³ Conferir nos anexos as observações que foram realizadas em cada um dos Movimentos sujeitos desta pesquisa; o perfil dos entrevistados, as temáticas centrais das entrevistas e os documentos consultados.

⁴Os critérios de escolha dos Movimentos foram basicamente três. Primeiro, foram escolhidos Movimentos que nos possibilitaram trabalhar com a variável tempo, permitindo, desta forma, o acompanhamento das transformações que foram se processando nos projetos e nas práticas formativas. Segundo, foram escolhidos Movimentos considerando a diversidade dos enfoques centrais das propostas de atuação e dos públicos, permitindo a possibilidade de observar as diferentes inserções da concepção de Educação Popular e as diferenças das suas orientações político/pedagógicas. Por fim, foi considerada a visibilidade pública e o impacto da atuação.

empírica específica para esta pesquisa. Tais inserções, em espaços dos movimentos sociais populares, de pastorais populares, ONGs, na Secretaria de Agricultura e na Secretaria de Educação do governo democrático e popular do Estado do Rio Grande do Sul contribuíram enormemente para o esclarecimento de questões que a análise ia apresentando.

Por se tratar de uma pesquisas qualitativa, foi no cruzando dos quatro movimentos descritos que buscou-se responder à questão central da pesquisa, cujos resultados da investigação são apresentados em quatro capítulos.

É importante deixar explícito que, embora se tenha estudado os Movimentos no seu específico – observações, leitura de documentos e entrevistas -, a opção analítica priorizou a leitura dos movimentos ou tendências comuns possíveis de serem observadas através da empiria. O que possibilitou a leitura dos movimentos, tendências ou orientações foi a categoria de Campo Democrático e Popular. Para a compreensão das novas tendências do Campo e das novas orientações da concepção de Educação Popular nos anos 90, além da importantíssima e fundamental contribuição dos sujeitos desta investigação, a pesquisadora valeu-se da leitura de outras investigações sobre o período em estudo e de outras inserções – citadas no decorrer do trabalho. Nesta pesquisa, os termos tendência, movimento, orientação e ênfase são empregados como sinônimos e buscam expressar a direção de sentido teórico-prático do Campo Democrático e Popular e da concepção de Educação Popular nos anos 90.

Esclarece-se que tal opção analítica não privilegiou a reflexão sobre importantes aspectos como o relato e a análise das propostas específicas de cada um dos Movimentos, seus problemas, acertos e desafios; nem se dedicou à análise das relações das novas tendências apresentadas com os entrevistados a partir das categorias de gênero e etnia e as novas ênfases na relação com os próprios Movimentos considerados no seu específico. Por outro lado, entende-se que esta opção possibilitou centrar o foco de análise na questão desta investigação e realizar a tentativa de respondê-la. Este e outros aspectos não privilegiados neste estudo poderão dar continuidade a outras investigações num futuro próximo e têm-se revelado como importantíssimos para adentrar com maior

profundidade neste maravilhoso e pantanoso processo de reconhecimento dos caminhos da práxis emancipatória, nestes novos e difíceis tempos.

Com estas opções teórico-metodológicas, no primeiro capítulo, busca-se explicitar o sentido, a trajetória histórica e a dinâmica de constituição do Campo Democrático e Popular no Brasil. Argumenta-se que, nas décadas 70/80 do século XX, constituiu-se no Brasil um campo de forças políticas e culturais, que guarda relação com a esfera da economia; composto pelas classes subalternas, intelectuais orgânicos, militantes, personalidades, ativistas diversos e estruturas de mediação, conformando o que, comumente, denomina-se hoje de Campo Democrático e Popular ou, simplesmente, de Campo. Seu objetivo central é a luta pelo aprofundamento da democracia substantiva e pela constituição de um projeto alternativo de sociedade.

No segundo capítulo, recuperam-se a trajetória histórica e o movimento da constituição da concepção de Educação Popular. Argumenta-se, centralmente, que esta concepção é uma das concepções de educação do popular que foram gestadas a partir do projeto da Modernidade brasileira e que, acompanhando o processo de consolidação do Campo Democrático e Popular, também firmou-se nas décadas de 70/80.

No terceiro capítulo, situa-se a crise societária atual proveniente do novo direcionamento dado ao Projeto da Modernidade pelas forças hegemônicas, a crise dos referenciais da esquerda e o seu impacto no Campo. No Brasil, a crise e seus desdobramentos evidenciam-se com maior clareza a partir da década de 90. Argumenta-se que o impacto não foi suficientemente forte para desconstituí-lo e busca-se explicitar o processo de recomposição de referenciais e os novos movimentos ou tendências da práxis emancipatória.

Finalmente, no quarto capítulo, busca-se explicitar as concepções de educação do popular em curso e, aclarando os tensionamentos colocados para as práticas educativas ou formativas que se realizam orientadas pela concepção de Educação Popular, procura-se delinear as suas novas ênfases político-pedagógicas.

Fecha-se esta introdução com uma citação de Gramsci, a mesma com a qual concluiu-se a introdução do projeto desta pesquisa. Considera-se que ela expressa a encruzilhada a todo o momento presente na realização desta investigação: a dialética da objetividade/subjetividade.

Em alguns momentos e apesar dos esforços, é possível ter a pesquisadora sucumbido e a subjetividade ter “sabotado” a objetividade. De qualquer modo, devido à relação mantida por aproximadamente 20 anos com o Campo Democrático e Popular, em que, muitas e muitas vezes, militância e trabalho profissional ficaram imbricados, não poderia ter sido diferente, visto que os intelectuais, pelo menos parte deles, felizmente, não são imunes às agruras e às possibilidades do seu tempo.

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou “sabe”; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e especialmente “sente”. Os dois extremos são, portanto, o pedantismo e o filisteísmo por um lado, e a paixão cega e o sectarismo por outro. Não quer dizer que o pedante não possa ser apaixonado, pelo contrário; o pedantismo apaixonado é tão perigoso e ridículo como o sectarismo e a demagogia mais desenfreada. O erro do intelectual consiste em crer que se possa saber sem compreender e especialmente sem sentir e ser apaixonado, [...], isto é, em crer que o intelectual possa sê-lo se distinto e afastado do povo-nação, [...], não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão fundamental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência de tal nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são ou reduzem-se a relação de ordem puramente burocrática ou formal; os intelectuais tornam-se uma casta ou um sacerdócio [...] (Gramsci, 1978, p. 101).

1- CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DEMOCRÁTICO E POPULAR NO BRASIL

Há muitos estudos orientados por uma perspectiva crítica ao Projeto da Modernidade que procuram mostrar a natureza, as motivações para a emergência, a importância e os limites para a democratização das sociedades por parte dos chamados Novos Movimentos Sociais. Embora possam ser caracterizados como fenômenos mundiais, este trabalho refere-se especificamente aos Novos Movimentos Sociais surgidos nos anos 70 e 80 do século recém-findo, tanto na Europa, quanto na América Latina e no Brasil. Em meio à diversidade de linhas interpretativas destes estudos, pode-se dizer que há em comum o esforço de apreensão do potencial dos Novos Movimentos Sociais na construção de uma sociedade mais humana e justa, sendo a humanização compreendida como sinônimo de democracia e esta, por sua vez, como realização humana que se processa e se efetiva, ou não se efetiva, na história.

Este capítulo representa o primeiro resultado da pesquisa realizada. Seu diferencial, e talvez aí resida seu valor, com relação aos estudos a que se teve acesso até o presente momento, é a interpretação que significa os Novos Movimentos Sociais Populares no Brasil como sujeitos centrais de um “campo” político e cultural que privilegia a democracia e o seu aprofundamento como estratégias transformadoras. A este campo, procurando dar estatuto teórico ao que é cotidianamente falado nos diversos Movimentos e Organizações Sociais Populares, denomina-se, neste trabalho, Campo Democrático e Popular. Ele se orienta para a construção de uma nova ordem política, econômica e cultural e para a construção de uma nova sociedade e humanidade, integrando, portanto, a construção de uma nova racionalidade. Constituindo-se nos anos 70/80, conforma-se na medida em que se articulam os Movimentos Sociais de base popular ou não, os agentes e as estruturas de mediação e, ao contrário do que se diz, articula-se com partidos políticos. Aliás, foi capaz de construir um partido. Sobre a trajetória de constituição deste Campo, seus encontros e contradições, versa o presente capítulo. A compreensão do seu sentido só pode ser penetrada

quando inserida no contexto maior do Projeto da Modernidade e, particularmente, do Projeto da Modernidade brasileira.

1.1- O sentido da constituição do Campo Democrático e Popular no Brasil

1.1.1- Bases das concepções e práticas hegemônicas do Projeto da Modernidade

Entre a morte do soberano e a chegada do sucessor situa-se um tempo de “vacância” mais ou menos longo. Tudo parece, então, desfazer-se e, de fato, desfaz-se: as hierarquias, o direito e a justiça, a salvaguarda das pessoas e dos bens, dos valores e dos bons costumes; é o retorno a uma espécie de caos coletivo dramatizado. A ordem é subitamente restabelecida com a chegada do novo soberano, que reinaugura um reinado restaurando todas as formas. Os períodos históricos, durante os quais efetua-se uma grande e total transformação, engendram também um tempo de vacância (apagamento); criam desordem antes de reconstruir, mas a diferença essencial é que tais períodos tendem a uma produção diferente da sociedade e da sua cultura, ao invés de uma reprodução que reforçaria o máximo possível a realidade anterior. Neste caso o final da peça permanece ignorado, no outro, o final é conhecido de véspera ou quase (Balandier, 1997, p. 10/1).

O final da peça permanece ignorado ou é conhecido de véspera, não porque o ser humano, na experiência do seu ser político, aja destituído de intencionalidade. A história significa possibilidades construídas entre a realidade (o objetivo) e a intenção (subjetivo). O movimento, para Balandier, acontece num intrincado relacionamento entre ordem e desordem, assim como, para Marx, as teses engendram as antíteses. As possibilidades representam as mediações entre o que é e o sentido de futuro (utopia) em direção ao qual move-se o homem.

A modernidade representa um modo de civilização que se contrapõe às sociedades por ela tidas como tradicionais¹. Seu Projeto² constituiu uma nova formação econômico-social³, na qual o movimento das forças produtivas e das esferas superestruturais políticas e culturais seguiram (e ainda seguem) ritmos e tempos desiguais (Lefebvre, in Martins, 1996). Atribui-se sua gênese a fatores abaixo relacionados.

- Ao capitalismo comercial ou mercantil⁴, cujo início remonta ao século XIV. Neste período, as lutas da burguesia nascente contra a ordem feudal se expressam sob a forma de reivindicações políticas: quer-se a independência diante de reis, papas, barões e imperadores. Este é também um período de revoltas camponesas, que ocorrem devido à superexploração, e do início do expansionismo europeu (América de colonização espanhola e portuguesa: aqui encontra-se o Brasil, e América inglesa e francesa). Este período é normalmente caracterizado como o de início da “acumulação primitiva de capital” (expropriação dos produtores diretos, acumulação de reservas monetárias).
- Ao Renascimento⁵(séculos XIV ao XVI), em que há um ideal político novo: o da liberdade republicana contra o poder teológico-político. Esparta, Atenas e Roma são tomadas como exemplo de liberdade republicana. A vida ativa é contraposta à vida espiritual e contemplativa imposta pela Igreja Católica. Dignidade humana

¹ Carlos Augusto Viano, no texto “Los Paradigmas de la modernidad”, desenvolve uma reflexão sobre a dificuldade de definição da modernidade. Para o autor, a complexidade da categoria modernidade constitui a base dos significados diversos e, às vezes, contrastantes que lhe são atribuídos (in Casullo Nicolás (Org.) “El debate modernidad pósmodernidad”. 1989).

² Neste trabalho, entende-se por projeto a aposta/opção numa direção de futuro. Esta aposta é acompanhada e refaz permanentemente a teoria que a sustenta, a cultura que a consolida e os meios construídos para efetivá-la.

³ A Idade Média, nos séculos XIV e XV, passou por uma grande crise, sendo suas razões múltiplas: superexploração feudal, revoltas camponesas e urbanas, retração econômica e crise demográfica (clima, diminuição da produtividade do solo, fome, eclosão da peste negra, esgotamento das fontes de minerais preciosos, penetração do capital mercantil no campo), crescente centralização do poder monárquico, a Cavalaria, instituição típica da nobreza, perde espaço pelas novas armas de fogo. (Ricardo de Moura Faria et alii. vol 3, 1989, p.16).

⁴ Segundo historiadores, o Mercantilismo pode ser definido como um conjunto de medidas econômicas que foram sendo postas em prática dos séculos XV ao XVIII, caracterizadas pela intervenção do Estado no plano econômico.

⁵ “O conceito de “Renascimento” significa um processo social total estendendo-se da esfera social e econômica, onde a estrutura básica da sociedade foi afetada até o domínio da cultura, envolvendo a vida de todos os dias e as maneiras de pensar, as práticas morais e os ideais éticos cotidianos, as formas de consciência religiosa, a arte e a ciência [...]” (Agnes Heller, apud Mota & Braick, 1997, p. 131).

passa a ser sinônimo de liberdade republicana e de vida política. Ao misticismo, coletivismo, antinaturalismo, teocentrismo, geocentrismo foram contrapostos, respectivamente, o racionalismo, o individualismo, o naturalismo, o antropocentrismo e o heliocentrismo. Toda esta efervescência do Renascimento é retomada e aprofundada no século XVIII pela Ilustração, quando há uma conformação mais homogênea de discursos e práticas.

- Ao rompimento da unidade da Igreja Católica, no século XVI, cujo processo ficou conhecido como Reforma, e gerou um movimento de renovação, chamado Contra-Reforma, dentro da Igreja Católica.

Todos estes movimentos, Renascimento, Expansionismo Europeu, Mercantilismo, Reforma e também o Estado Absolutista se inserem num contexto maior de construção de uma nova ordem na Europa, cujo período de formação se estendeu até o século XVIII.

Este projeto, no seu processo de constituição, vai delineando uma nova concepção de mundo e um novo ordenamento econômico, político e social que se tornam hegemônicos (não exclusivos e nem únicos). Casullo (1989) e Peukert (1994) permitem apreender como interfaces principais do Projeto de civilização da modernidade a economia, a política e a cultura. Estas esferas, segundo Bobbio, correspondem às três formas de poder que são encontradas nas sociedades.

O que têm em comum estas três formas de poder é que elas contribuem conjuntamente para instituir e para manter sociedades desiguais divididas em fortes e fracos com base no poder político, em ricos e pobres com base no poder econômico, em sábios e ignorantes com base no poder ideológico. Genericamente, em superiores e inferiores (Bobbio, 1997, p. 83).

Na esfera da cultura, constituem-se as ciências modernas e seus métodos positivos⁶; processa-se a destruição do pensamento considerado mítico, sendo a

⁶ Boaventura de Sousa Santos, na obra "Um discurso sobre as ciências" (1993), faz uma análise da gênese e desenvolvimento do pensamento positivista. Situa historicamente a crise deste paradigma e aponta um novo paradigma emergente. O novo paradigma, segundo o autor, rompe com a dicotomia, instituída pelo pensamento positivista, entre o pensamento científico (racional e exato) x conhecimento não científico (irracional e inexato: senso comum e estudos humanísticos), e se alicerça nas seguintes teses: todo o conhecimento científico natural é científico social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Pessanha, no texto "Filosofia e Modernidade" (1993), faz uma excelente análise do pensamento positivista e estabelece relações entre esta forma de conceber a ciência, o conhecimento e as práticas educativas.

razão e o pensamento racional eleitos como os únicos meios capazes de fazer o homem (enquanto ser genérico), de forma ordenada e progressiva, chegar à verdade, ao belo, ao bem, ao progresso e à civilização. A este movimento dá-se o nome de Ilustração⁷.

Na esfera da economia, instaura-se a economia capitalista de mercado. Seu marco histórico foi a Revolução Industrial Britânica, datada de 1780, segundo Hobsbawm (1996).

Na esfera da política, desenvolve-se e firma-se o pensamento liberal. A democracia é contraposta ao absolutismo e o Estado que se institui é nacional (delimitação geográfica), republicano (povo soberano), representativo (sufrágio universal) democrático e de direito (igualdade jurídica). Em termos históricos, a Revolução Francesa de 1789 é um dos marcos da “era das revoluções democráticas”, em função de seu alcance e repercussão.

A grande Revolução de 1789-1848 foi o triunfo “não da indústria” como tal, mas da indústria capitalista, não da liberdade ou da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal, não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo (Hobsbawm, 1996, p.17).

Liberdade (jurídica, civil e política), igualdade (perante a lei e de oportunidades), fraternidade, ordem, progresso e contrato social como forma de obtenção da harmonia social podem ser considerados a síntese dos fins deste Projeto. Ao Estado (sociedade política)⁸, cabe a função de regulador (se necessário com o uso da força) da ordem social. A Constituição (lei máxima) representa os resultados das lutas e acordos (negociações) obtidos em um determinado momento histórico.

⁷ Para Rouanet, a Ilustração aparece como uma importante realização histórica do Iluminismo. Esse, para o autor, cruzaria transversalmente a história, sendo portanto, trans-epocal, e constituiria uma tendência intelectual que “combateria o mito e o poder através da razão” (1992, P. 28).

⁸ Gramsci trabalha com o conceito de Estado ampliado, isto é, o Estado é constituído pela sociedade política e pela sociedade civil. Neste trabalho, toda vez que se fizer referência ao Estado, está-se designando a sua dimensão de sociedade política.

Tem-se, nestas três esferas, os grandes meios conformadores da direção dada ao processo civilizatório pelo Projeto da Modernidade: a razão (ilustração), o Estado de Direito (forma reguladora materializada através da lei e de instituições tais como o Estado, a escola, a família) e o capitalismo (modo de produção).

A ciência e escolarização, a industrialização e a urbanização foram os três grandes pilares que acompanharam o seu desenvolvimento e que caracterizam o mundo moderno e sua busca incessante de mais ordem, progresso e modernização.

O novo modo de produção, tão profunda e amplamente estudado por Marx, enraíza-se de tal forma que, num processo não-linear e contraditório, acaba por confundir a trajetória do capitalismo com a da modernidade (Boaventura de Sousa Santos, 1995). Ele institui a diferenciação social de classe dividindo as sociedades, em termos materiais, internamente, e na relação umas com as outras, entre explorados e exploradores. Isto acontece, fundamentalmente, porque o produto do trabalho humano, gerado pelo valor trabalho, é apropriado de forma privada (Marx, O Capital, Livro1, volume I, 1988). Tem-se, no marco da modernidade, tomando-se por base a dinâmica das relações de produção, a construção e reconstrução permanente da pobreza e a divisão de indivíduos, nações e blocos econômicos entre ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, dependentes e independentes.

A ilustração consolida uma divisão cultural nas sociedades e, com ela, a discriminação cultural. É, a partir dela, que reforçam-se as dicotomias: o irracional x o racional, a cultura popular x a cultura erudita, os que sabem e os que não sabem, os não-educados x os educados, os que aprendem e os que ensinam. O pensamento ilustrado, associado ao processo de divisão social do trabalho, acaba instituindo a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre trabalho e lazer. O primeiro par nas dicotomias coube ao povo não-esclarecido, o segundo, às “gentes” de bem: os que tinham dinheiro ou educação.

Neste processo, a escola pública, laica, estatal e gratuita universaliza-se, de um lado, em função das necessidades do avanço da ciência e da elevação do patamar cultural do povo não-esclarecido e, de outro, por exigência deste próprio

povo, uma vez que ela representava⁹ a possibilidade de ascender socialmente. A República, elevando o povo ao patamar de cidadão¹⁰, deu-lhe um estatuto político ímpar na história, fez dele o Soberano. Entretanto, Estado e/ou capital, dependendo do momento histórico vivido, em detrimento do povo e da Sociedade Civil como um todo, sempre foram hegemônicos nos processos de normatização social. Foram e ainda são, em muitos países entre os quais o Brasil, duríssimos os processos de conquista, por parte do “povo não-esclarecido”, dos direitos políticos, civis e sociais e foram violentos para quase a totalidade dos povos os processos de instauração dos estados nacionais.

A “nova cultura”, com pretensões de universalidade, instituída e instituinte da nova ordem, consolidou e consolida um modo de vida marcado pela racionalidade instrumental (utilitarista) e monológica. Segundo Habermas (1987, I), este padrão de racionalidade e de estabelecimento da normatização social dominante confere sustentação às ações teleológicas. Isto é, as ações que, apoiadas numa interpretação do contexto ou situação, orientam-se pela adequação meios-fins, elegendo, entre as alternativas de ação, a que melhor concretiza o propósito. Ela, a ação teleológica, converte-se em estratégica, quando no cálculo realizado pela pessoa para atingir o seu propósito, são consideradas as possíveis

⁹Como se verá no decorrer da pesquisa, a terceira revolução tecnológica e todas as suas conseqüências para o mundo do trabalho não diminuíram as expectativas do “popular” e dos seus aliados e a educação, entendida como escolarização, ainda representa, entre outros aspectos, uma das esperanças para a melhoria da qualidade de vida.

¹⁰ Segundo Marshall, cidadão é a pessoa que usufrui das três espécies de direitos (apud José Murilo de Carvalho, 1995). Os civis que correspondem à liberdade individual: o direito à vida, à propriedade, à igualdade perante a lei, a liberdade de ir e de vir, de expressão e de organização, de pensamento próprio e de privacidade. Estes direitos dependem de uma justiça que seja eficaz e extensiva a todos. Os direitos políticos que dizem respeito à participação do governo da sociedade (autogoverno), expressos no funcionamento de um parlamento livremente escolhido, representativo e livre. São exercidos pela possibilidade de discutir os problemas do governo, pela liberdade de manifestação política e de organização de partidos. Os direitos sociais têm como base a idéia de justiça social e devem viabilizar a participação na riqueza coletiva. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o salário justo, o lazer. Estes direitos atribuem às sociedades a responsabilidade ética de reduzir as desigualdades e garantir um mínimo de qualidade de vida para todos. Avançando na definição do ser cidadão, Carvalho amplia o conceito. Esta inclui, mas não se limita aos direitos: “Cidadania é também a sensação de pertencer a uma comunidade, de participar de valores comuns, de uma história comum, de experiências comuns. Sem esse sentimento de identidade coletiva - que conferem a língua, a religião e a história - não seria possível a existência de nações democráticas modernas” (p.11/tradução da pesquisadora).

decisões de outras pessoas que também objetivam atingir suas metas¹¹. Perderam espaços, no Projeto da Modernidade, as dimensões estético-expressiva e moral-prática (ética) da práxis (pensamento/fala/ação=sociabilidade) humana, tanto na relação dos homens entre si, quanto na relação dos homens com a natureza.

O homem real, nisto tudo, acabou tendo que ter um corpo disciplinado, uma subjetividade diminuída (coração pequeno) e uma grande cabeça. Esta última, sempre tendo que dar um jeito de “comer hoje pensando, quando sobra tempo, no que comerá no dia de amanhã”, em como usufruir melhor da vida ou, então, em como poderá “aumentar sua quantidade de bens”. O tipo de pensamento leva a marca do lugar ocupado na estrutura econômica, cultural e política. A subjetividade clama pela realização humana, a desordem se instala!

Nascido da “velha” ordem feudal,¹² o Projeto da Modernidade, apesar de todos os avanços técnicos científicos e de ter conferido ao homem o estatuto de cidadão ao inaugurar a era da universalidade dos direitos, não conseguiu realizar os fins através dos quais justificou, através dos tempos, a necessidade da continuidade de sua existência. Os direitos sociais, políticos e civis para todos continuam sendo realidade a ser concretizada.

Desde meados do século dezenove, esta associação direta entre, de um lado, razão humana/progresso técnico-científico e, de outro, justiça social, liberdade e vida humana mais digna e feliz vem sendo questionada. Chega-se ao final do século vinte com os ordenamentos culturais, econômicos e políticos do Projeto da Modernidade em crise.

Pode-se dizer que os pensamentos e práticas emancipatórias dos dois últimos séculos e meio se constituem, de um lado, em proposições que se sustentam em avaliações e críticas dos fundamentos e das conseqüências da implementação do Projeto da Modernidade e, de outro, em movimentos ou práticas

¹¹Habermas trabalha quatro conceitos sociológicos de ação: teleológica, ação regulada por normas, dramaturgic e comunicativa. A ação comunicativa integra as outras categorias de ação articuladas em torno do uso da linguagem enquanto um meio de entendimento (1987, I, p. 110/ 46).

¹²Feudalismo é “um sistema de organização econômica, social e política baseado nos vínculos de homem a homem, na qual uma classe de guerreiros especializados - os senhores -, subordinados uns aos outros por uma hierarquia de vínculos de dependência, domina uma massa campesina que explora a terra e lhes fornece com que viver” (Le Goff, Jaques apud Mota & Braick, 1997, p. 66).

sociais concretas de resistência às suas conseqüências, de busca na perspectiva de sua qualificação ou de instauração de novos Projetos de Sociedade.

1.1.2- A República que não foi e que não é

O Brasil contemporâneo se define assim: o passado colonial que se balanceia e se encerra com o século XVIII, mais as transformações que se sucedem no decorrer do centênio anterior a este e no atual (Caio Prado Júnior, 1992, p. 10).

No Brasil, massacrado pelo branco que aqui chegou, o povo da “não-nação” brasileira, juntamente com o negro escravizado, com o senhor branco e com os que nasceram, fruto dos cruzamentos das três raças, dão início à constituição do que viria a ser, após um longo e tortuoso caminho, o povo brasileiro e o Brasil Republicano.

O brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguentude de não-índios, não europeus e não-negros, que eles se vêem forçados a criar a sua própria identidade étnica: brasileira (Darcy Ribeiro, 1997, p.131).

Está-se, segundo Darcy Ribeiro, diante de um processo civilizatório que se dá por “atualização ou incorporação histórica”, o que supõe a perda da autonomia étnica dos núcleos engajados, sua transfiguração e dominação.

Referindo-se ao Brasil-colônia, diz o autor:

Essa posição evolutiva mais alta não representava, obviamente, uma ascensão das sociedades indígenas originais da sua condição tribal à de uma civilização urbana estratificada. Era uma simples projeção dos avanços civilizatórios alcançados pelos europeus, ao saírem da Idade Média sobre os remanescentes da formação aborígene precedente e dos negros aliciados da África como força do trabalho escravo (Darcy Ribeiro, 1997, p. 73).

Para o antropólogo, é sob este processo de “atualização histórica” que estabelecem-se as bases adaptativas (tecnológicas), associativas (modo de

organização da vida social e econômica) e ideológicas (formas de comunicação, saber, crenças, criação artística e auto-imagem étnica) sobre as quais se edificaram como uma implantação colonial européia, a sociedade e a cultura brasileiras.

Ao final do século XIX, já há quase um século país independente, as estruturas político-sociais revelando heranças carregadas de anacronismo tornaram-se pesadas. As relações dos setores dominantes e do governo com a sociedade guardavam traços do colonialismo. Permaneciam os sinais de uma cultura sociopolítica formada nos tempos do colonialismo português. Facilitada pela continuidade do escravismo e pela dispersão da população no vasto território nacional, persistia uma sociedade profundamente marcada por diversidades regionais e raciais (econômicas, sociais, políticas e culturais) que favoreciam o exercício do mando por parte dos que detinham o poder e os seus instrumentos.

A persistência do escravismo e os artifícios do manto monárquico configuravam um poder estatal com as características de uma administração distante, alheia aos interesses populares. A legitimidade alcançada pelos construtores do Estado nacional, quando se resolveram pelo regime monárquico, teve sempre o peso de uma legitimidade imposta não só pelo alto, mas estrangeira, no sentido de indiferente aos movimentos mais gerais da sociedade (Ianni, 1996, p. 20).

Edificado sob a escravatura e o genocídio, controlado e dirigido desde fora (portugueses), o Brasil, mesmo quando com relativa autonomia (ingleses), sempre prescindiu da população escrava ou livre empobrecida, tanto na condução dos destinos da nação, quanto no usufruto da riqueza que o trabalho humano fazia brotar da terra. Terra que, já aquela época, demonstrava cansaço e esgotamento das suas reservas naturais em virtude de um sistema de exploração descuidado e extensivo. Mesmo assim, e, apesar disso, os núcleos dos “novos brasileiros” que foram se constituindo conseguiram promover, na perspectiva da emancipação humana, um certo desenvolvimento.

As positivities e os aspectos progressistas da nossa trajetória na Colônia e no Império são, por César Benjamim, sintetizados como sendo um trânsito:

- a) do encontro de grupos étnicos à formação de um povo dotado de identidade lingüística e identidade cultural;
- b) dos governos coloniais a um Estado nacional capaz de cumprir funções estruturantes cada vez mais complexas;
- c) da prevalência do mercado externo à do mercado interno como fonte de estímulo aos setores mais dinâmicos da economia;
- d) da máxima apartação social (o escravismo) à cidadania e às aspirações de generalização de uma cidadania real;
- e) da fragmentação à unificação da base geográfica;
- f) do modelo primário exportador à predominância da indústria;
- g) da população dispersa no meio rural a uma sociedade urbanizada (César Benjamim, 1998, p. 25).

Em 1888 e em 1889, o Brasil faz um esforço para acompanhar o compasso da história: liberta os escravos, institui a República e o trabalho livre. Quando isso acontece, o mundo já se achava sob o domínio do capital monopolista e a emergência do capital financeiro inaugurava o século XX. A Proclamação da República, entretanto, que representou à época, e ainda representa simbolicamente¹³, o momento histórico do início do processo de implementação do Projeto da Modernidade, não inaugura nem desenvolve um Estado-Nação para todo o seu povo.

A mudança do regime não passou efetivamente de um golpe militar, com o concurso apenas de reduzidos grupos civis e sem nenhuma participação popular (Caio Prado Júnior, 1970, p. 208).

Este Projeto, no Brasil, ao contrário do que aconteceu em países europeus e a quase totalidade dos países americanos, não contou com a participação do conjunto do povo para sua efetivação, não conseguiu se construir fazendo todo o povo soberano nem conseguiu firmar a igualdade jurídica dos direitos civis, políticos e sociais de todos os cidadãos¹⁴.

¹³ A este respeito, ver a excelente obra de José Murilo de Carvalho, "A formação das almas: o imaginário da República no Brasil" (1998). Segundo o autor, a falta de participação real do povo na implantação do regime leva à tentativa de compensação, por meio da mobilização simbólica (ver especialmente a partir da p. 55).

¹⁴ É importante chamar a atenção para a escassa participação do povo (parte numerosa dele), em momentos importantes de trânsitos sociais. Como na República, a Independência do Brasil e a Abolição da Escravatura tiveram pouca participação política pública. Nesta última, a participação mais intensa deu-se já bem próxima à formalização da libertação dos escravos. Formaram-se à época duas importantes associações, no Rio de Janeiro, capital do Brasil: a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e a Associação Central Emancipacionista. Em 1883, organiza-se a Confederação Abolicionista. Pela época, segundo Caio Prado Júnior (1970, p.180), alarga-se consideravelmente a agitação pela entrada em cena dos próprios escravos. Até então, suas formas maiores de resistência foram as fugas coletivas e o abandono em massa das

Se nenhum líder republicano civil teve qualquer gesto que pudesse ser immortalizado pela arte, o povo também esteve longe de representar um papel semelhante ao que lhe coube na Revolução Francesa de que tanto falavam os republicanos. Apesar dos esforços de Silva Jardim, nem ele próprio foi admitido ao palco no dia 15. O povo seguiu curioso os acontecimentos, perguntou-se sobre o que se passava, respondeu aos vivas e seguiu a parada militar pelas ruas. [...] O povo estava fora do roteiro da proclamação [...] único exemplo de iniciativa popular ocorreu no final da parada militar [...] Os populares que acompanhavam a parada pediram a Lopes Trovão que lhes pagasse um trago, a conta de quarenta mil réis acabou caindo nas costas do taberneiro, pois Lopes Trovão só tinha onze mil réis no bolso. O anônimo comerciante tornou-se, sem querer, o melhor símbolo do papel do povo no novo regime: aquele que paga a conta (José Murilo de Carvalho, 1998, p. 53).

A constituição de 1891, inspirada no modelo norte-americano, consagrou a República federativa com características liberais¹⁵. Segundo José Murilo Carvalho, “a República, mesmo no Brasil, apresentou-se como o regime da igualdade e da liberdade, como o regime do governo popular” (Carvalho, 1998, p.161). Esta, contradizendo o formalismo da lei que ocultava o que efetivamente ocorrera, recebeu também as designações de república “velha”, “oligárquica”, dos “coronéis”, do café-com-leite”, lembrando que “a passagem do Império para a República foi quase um passeio” (Fausto Boris, 1998).

[A República] consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista, reforçadora do poder oligárquico. As propostas alternativas de organização do poder, o republicanismo radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotadas, foram postas de lado (José Murilo de Carvalho, 1997, p. 162/3).

O Brasil continuava, sob a aparência de liberal, controlado por um reduzido grupo de políticos em cada Estado (poder oligárquico). Não houve rompimento

fazendas. Os intelectuais, formados desde a Europa, principalmente Portugal, e a imprensa escrita tiveram papel importante nos três acontecimentos.

¹⁵ Os pontos mais significativos da nova carta destacam-se a seguir. O país tornou-se uma república federativa denominada Estados Unidos do Brasil, as províncias ganharam autonomia financeira, administrativa e até política, e passaram à condição de Estados (os atuais governadores eram chamados de Presidente de Estado). O Presidente da República tornou-se, além de chefe de governo, chefe da nação, com poderes para intervir nos Estados em caso de segurança contra o estrangeiro ou de tendências separatistas (seu mandato era de 4 anos sem direito a reeleição). O Presidente da República e dos Estados e os membros do Congresso Nacional seriam eleitos diretamente através do voto aberto e pelo povo, com exceção dos mendigos, analfabetos, mulheres, soldados e menores de 21 anos. Foi reconhecida a igualdade de todos perante a lei, a liberdade e segurança individual e a garantia de pleno direito à propriedade. A Igreja passou a ser separada do Estado, não havia, entretanto, garantia para a liberdade de todos os credos (templos das religiões africanas eram fechados e seus seguidores perseguidos). Instituíram-se o registro de nascimento, casamento civil e atestado de óbito (Mota & Braick, 1997).

com as formas de processamento de ordenamentos sociais e das relações entre os governantes e os governados (entre o público e o privado), dominantes no Brasil Império¹⁶. Neste, patrimônio, poder e hierarquia sempre foram indissociados. O povo, tendo como critério diferenciador o patrimônio, mais do que as letras (cultura), naquele período era dividido de forma hierárquica entre grupos sociais com direitos desiguais (reconhecidos pelo Estado e pela própria sociedade como legítimos) e pelos escravos, que eram reconhecidos como meios de produção e não como pessoas. As oligarquias, que detinham o patrimônio, instauraram mecanismos de intermediação política entre o povo (os pobres) e os que, de alguma forma, dependiam do Estado e o Estado, que se constituíram como sendo clientelistas (Martins, 1994).¹⁷

A opção para o desenvolvimento econômico continua agroexportadora¹⁸ (café, borracha, cacau e cana-de-açúcar) e o país predominantemente agrícola, com orientação para o mercado externo e dele dependente. A indústria, embora relegada a segundo plano, começou a se desenvolver (têxtil, de alimentos, bebidas, sapatos, chapéus e fumos). Com a acumulação de capitais e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que impõe a necessidade de substituir importações, a indústria ganha um novo impulso (produção de aço, cimento, ferro e papel). Algumas empresas estrangeiras, no final dos anos 20, chegaram a finalizar no Brasil produtos químicos e farmacêuticos, outras aqui se instalaram nos ramos de carnes congeladas e de mineração. Cresciam o mercado de trabalho, a população urbana e o setor terciário ou de prestação de serviços (Mota & Braick, 1997).

Caio Prado Júnior assim escreve sobre um dos “espíritos da época”:

¹⁶ A não-distinção entre o público e o privado e entre a administração e a política é uma das heranças que o Império delegou à República brasileira. Este tipo de prática, na época, existia em países como a Inglaterra e os Estados Unidos. Veja o elucidativo livro de José Murilo de Carvalho, “A construção da ordem, O Teatro das sombras” (1996, p. 145). No Brasil de hoje, infelizmente, ainda são práticas correntes. É comum, em períodos de eleições, por exemplo, os políticos comprarem votos em troca de favores.

¹⁷ Sobre o sujeito oligárquico e as oligarquias ver o excelente texto de Touraine na obra “Palavra e Sangue: política e sociedade na América latina” (1989, p. 82/92).

¹⁸ No plano financeiro internacional, embora o Brasil continuasse a se relacionar com a Inglaterra, de onde se originava a maioria dos empréstimos e investimentos, na década de 20 do século XX, torna-se mais nítido o seu maior relacionamento com os Estados Unidos. Este, desde algum tempo, era o maior mercado para o principal produto brasileiro: o café. Embora, desde a independência, o Brasil tivesse apelado para empréstimos externos, em 1928 já era o país com a maior dívida externa da América Latina com 44,2% do total (em 1923, o serviço da dívida consumia 22% da exportação), seguido pela Argentina (27,5%) e o Chile (11,8%) (Fausto Boris, 1998). Estes são dados importantes para compreender as opções do Brasil de hoje visto que, no decorrer dos anos, a dívida só fez aumentar assustadoramente.

No terreno econômico observamos a eclosão de um espírito que não era novo, [...] a ânsia de enriquecimento, de prosperidade material. Isto, na monarquia, nunca se tivera como um ideal legítimo e plenamente reconhecido. O novo regime o consagrará. O contraste destas duas fases, anterior e posterior ao advento republicano, se pode avaliar, entre outros sinais, pela posição respectiva do homem de negócios, isto é, do indivíduo inteiramente voltado com suas atividades e atenções para o objetivo único de enriquecer. No Império ele não representa senão figura de segundo plano, malvista aliás e de pequena consideração. [...]. Ninguém escapará aos novos imperativos da época. Os próprios governantes terão sua parte nestas atividades, e até o espetáculo de ministros e altas autoridades metidos em negócios - coisa que nunca se vira no Império - será freqüente. A primeira crise governamental logo após a proclamação da República, [...] teve por origem imediata a questão da concessão de um porto marítimo no Rio Grande do Sul, e até o presidente da República aparecerá envolvido no assunto. O Império, em suas sucessivas crises de governo, nunca assistira a nada que a isto se assemelhasse; naquele tempo, um dos homens mais capazes e empreendedores que o Brasil jamais produziu, Mauá, fora posto no index da nação somente porque, como deputado, ousara defender no Parlamento interesses privados. Estes se tornavam agora, com o consentimento de todo o mundo, um dos principais eixos das atividades políticas... (Prado Júnior, 1970, p. 208).

Era triste a situação de grande parte do povo. Os escravos libertos, discriminados por serem pobres e negros, sem condições de integrarem-se, não sabiam o que fazer com a liberdade. Constituía um imenso contingente de população desenraizada e largada à própria sorte. A população rural, cerca de 70% da população economicamente ativa¹⁹, carente de terra, saúde e educação era qualificada de “caipira”. Com as mãos calejadas, crianças, homens e mulheres viviam mergulhados num mundo de privações e sofrimentos. A situação do proletariado que emergia não era muito diferente. O trabalho nas fábricas rendia muito pouco, as condições de trabalho eram, além de rigorosas, brutais.

¹⁹ No Brasil, até 1850, a terra pertencia à Coroa. Sua exploração era favorecida aos “amigos do rei” sob a forma de sesmaria. A partir da segunda metade do século XIX, o governo, através dos programas de colonização, para europeus (geralmente pobres), que migravam na expectativa de ter o seu pedaço de terra, adotou o sistema de imigração subvencionada em substituição ao sistema de parceria. Isto é, o Estado passa a substituir a iniciativa privada na contratação e custeio na vinda dos imigrantes, além de regulamentar as relações de trabalho entre os imigrantes e os fazendeiros. Grande parte destes fixou-se no Sul e Sudeste do país. Muitos acabaram trabalhando em grandes áreas, como em São Paulo. Estes imigrantes ficaram sendo conhecidos como “colonos”. Na medida em que aumentava grandemente a imigração e ficava evidente a inevitabilidade da libertação dos escravos, foi decretada a primeira lei, em 1850, sobre o direito de uso da terra. A chamada “Lei da Terra” determinava que as terras públicas só poderiam tornar-se propriedade privada mediante a compra da terra e não mais por doação ou posse. Tal legislação garantiu a subordinação do trabalhador livre (nacional, ex-escravo ou imigrante) enquanto produtor da riqueza do outro, visto que dificultou de forma definitiva seu acesso à terra. A Reforma Agrária não foi realizada. Eis aí a origem da continuidade, uma vez que eles já existiam, dos conflitos no campo e de uma dívida social vergonhosa e injusta que a República, ainda hoje, teima em não pagar.

Trabalhando entre 10 e 12 horas, os operários eram punidos com agressões e multas. Mulheres e crianças, embora trabalhassem tanto quanto os homens, recebiam salários mais baixos. Do outro lado, mas não tão longe, no centro administrativo, político e cultural do país, o Rio de Janeiro, o estilo de vida europeu e especialmente o francês era imitado pelas elites. Homens de negócios, grandes proprietários, políticos e membros influentes da burocracia deleitavam-se nos salões de chá, acompanhados de suas famílias. O conjunto arquitetônico das principais cidades, mesmo das planejadas, apresentava contrastes altamente significativos entre bairros ricos e pobres (Mota & Braick, 1997).

Em 1930, o Brasil, sob a ideologia nacional desenvolvimentista e sob um Estado marcadamente autoritário e centralizador, inicia o caminho de sua industrialização, optando pela substituição das importações. Depois, tem-se outras datas que demarcam momentos fortes de opções que anunciam e pesam no delineamento do futuro: 1937, o Estado Novo; 1945, a abertura democrática; 1964, ditadura militar; 1985, redemocratização e 1989, a opção clara pelo neoliberalismo. Esta última opção traça mais uma ruptura histórica e coloca o Brasil num caminho de intensificação da perda de autonomia²⁰ (embora sempre relativa em um mundo globalizado) para indicar seus próprios rumos e da negação dos direitos, notadamente os sociais.

Um balanço crítico desta opção, mais perceptível e melhor delineada nesta década, mas que se constitui desde os anos 80, nos é oferecido por Benjamim:

a) a condição colonial é reatualizada, pois o Estado volta a dedicar-se, principalmente, a intermediar a imposição, à nação, de diretrizes externas;

²⁰ Desde os anos 30 do século XX, dois eixos polarizaram a luta pela definição do capitalismo brasileiro: a fortificação do mercado interno (perspectiva nacionalista) e o capitalismo associado (intensificação da subordinação ao capitalismo transnacional). A partir de 64, há uma clara opção pelo segundo eixo (Frigotto, 1991). Os partidários desta última opção defendiam que o processo de industrialização só seria possível com o capital internacional via empréstimos e empresas (multinacionais), com a necessária transferência tecnológica. A dívida externa não constituía problema e a remessa de lucros para o exterior era vantajosa. Internamente, o governo deveria buscar a estabilidade econômica através da adoção de medidas monetaristas, para melhor adequar o Brasil aos padrões do comércio internacional. O nacionalismo inspirava-se nos princípios da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Rejeitava a abertura da economia ao capital estrangeiro. Não acreditava que a transferência de dinheiro viabilizaria ao Brasil ser concorrente. O endividamento externo era desaconselhável e, finalmente, a tecnologia de ponta jamais seria transferida. A alternativa proposta era a de recorrer ao capital nacional para o desenvolvimento econômico e autônomo do Brasil. O Estado deveria mobilizar o capital necessário. Acreditavam que um desenvolvimento feito de forma independente e com a participação do Estado levaria à solução dos problemas sociais.

- b) o mercado internacional volta a predominar como estimulador dos centros dinâmicos da nossa economia;
- c) a base produtiva se fragiliza e as vulnerabilidades externas aumentam dramaticamente;
- d) o núcleo moderno da economia deixa de fornecer mão-de-obra;
- e) cresce a apartação que separa os brasileiros entre si;
- f) o território se fragmenta segundo lógicas excludentes;
- g) a identidade cultural se degrada.

Pela primeira vez na história contemporânea, governo e elites se descomprometem explicitamente com a continuidade do processo industrializador - e com a própria idéia de desenvolvimento - que cimentou o acordo político social básico do Brasil neste século e conferiu relativa estabilidade a uma sociedade tão desigual (César Benjamim, 1998, p. 60).

Martins chama a atenção para o fato de se estar vivendo atualmente uma “nova desigualdade”. Esta seria resultante do encerramento de uma era em que as perspectivas de ascensão social se colocavam e

o imaginário que cimenta esta ruptura é um imaginário único, mercantilizado, enganador e manipulável. A inclusão patológica que daí decorre abrange uma orientação dos seus protagonistas para a direita, e não para a esquerda, para o autoritarismo e não para a democracia, para o populismo e não para a participação. [...] as novas categorias sociais geradas pela exclusão degradam o ser humano, retiram-lhe o que é historicamente próprio - a proeminência da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade. [...] Estamos em face de uma nova mentalidade, a mentalidade do moderno colonizado, do homem que já não sabe querer ser um verdadeiro igual, mas que se sente suficientemente feliz porque pode imitar, mimetizar os ricos e poderosos, confundindo, portanto, o falso com o verdadeiro. E pensa que nisso está a igualdade. Ele se torna assim, um poderoso agente da falsamente nova sociedade, a sociedade do falso novo, da reprodutibilidade e da vulgarização, no lugar da invenção, da criação, da revolução (Martins, 1997, p. 22/3).

O consenso, entre os estudiosos que se pautam pela perspectiva crítica, é que o avanço no processo de implementação do Projeto da Modernidade ocorrido nas primeiras décadas após a proclamação da República, especialmente após os anos 30 até os nossos dias, embora, entre outros aspectos, tenha efetivado a modernização industrial (associada/subordinada ao capital internacional-transnacional) e a burguesia ou os novos ricos como uma classe ao mesmo tempo associada e com peso nas disputas junto às oligarquias agrárias nacionais e o capital internacional (ambos, atualmente, quase à mercê do capital especulativo), tenha construído um Estado de matriz moderna (com períodos de fechamento

democrático e abusos na coerção), e tenha ampliado alguns direitos civis e políticos, não constituiu todo o povo como soberano, conformando um verdadeiro cativeiro social de homens, mulheres, jovens e crianças livres. Se antes o critério diferenciador do povo era o patrimônio, com o desenvolvimento da cultura ilustrada, os critérios diferenciadores dos grupos sociais com direitos iguais perante a lei passam a ser o patrimônio e as letras. Agora, patrimônio, cultura e poder político passam a ser indissociados e continuam a determinar, em grande medida, níveis vergonhosamente diferenciados de cidadania.

Este complexo processo de relacionamento entre o passado e o futuro, a economia, a cultura e a política e entre o público e o privado acabou em opções de rumos de desenvolvimento que amalgamaram níveis profundamente desiguais de acesso, por parte de toda a população, à produção científica e à cultura: instrução e códigos de acesso à inclusão; à participação política: para além do voto; e de apropriação e usufruto da riqueza produzida: o que viabiliza a qualidade material de reprodução da existência - saúde, habitação, alimentação, lazer. O significativo avanço obtido na produção econômica e técnico-científica não correspondeu a um desenvolvimento, pelo menos mais avançado, nas relações políticas e sociais no seu conjunto. Nas relações de produção tem-se desemprego, um salário mínimo vergonhoso, trabalho infantil, a continuidade do latifúndio; nas relações políticas há clientelismo, autoritarismo, baixíssimos níveis de controle sobre a coisa pública; nas relações culturais convive-se com possibilidades muito diferenciadas de acesso à instrução, discriminações de gênero, étnicas, de classe, religiosas.

No final do século, margeando o Brasil moderno, e vivendo das migalhas, encontra-se grande parte dos descendentes do valoroso povo que o constituiu. A opção do final de século e milênio não é nada promissora para grande parte deste povo: tem-se uma direção de desenvolvimento altamente concentrador que se pauta, na esfera econômica, “desde fora para dentro” e, na esfera política, “desde cima para baixo”, indicando fortemente que a saga pela manutenção, conquista e ampliação dos direitos mais elementares deve continuar e ser intensificada.

Na memória histórica e no “desencanto”, que se concretiza na experiência cotidiana com as promessas da República, devem ser buscadas as motivações

mais profundas da constituição do Campo Democrático e Popular. Segundo José Murilo de Carvalho, desde as primeiras décadas após a “Proclamação” da República, intelectuais e organizações de apoio às lutas populares, políticos e o povo (agora sim, parte dele, os “bestializados”) perceberam que as promessas de liberdade, igualdade e fraternidade não se concretizariam. Para o autor,

a expectativa inicial, despertada pela República, [...], foi sendo sistematicamente frustrada. Desapontaram-se os intelectuais, com as perseguições do governo Floriano; desapontaram-se os operários, principalmente suas lideranças socialistas, com as dificuldades de se organizarem em partidos e de participarem do processo eleitoral; os jacobinos foram eliminados. [...] Os intelectuais desistiram da política militante e se concentraram na literatura, aceitando postos decorativos na burocracia, especialmente no Itamaraty de Rio Branco. Os operários cindiram-se em duas correntes principais, a dos anarquistas, que rejeitava radicalmente o sistema que os rejeitava, e a dos que procuravam integrar-se através dos mecanismos de cooptação do Estado. Os jacobinos desapareceram de cena. Quanto ao grosso da população, quase nenhum meio lhe restava de fazer ouvir sua voz, exceto o veículo limitado da imprensa” (Carvalho, 1997, p. 37).

É também no desejo, na esperança e no compromisso ético com a ampliação dos espaços de inserção/integração social e de construção de novos ordenamentos socioculturais, políticos e econômicos que estas motivações devem ser buscadas.

A República não foi e ... ainda não é!

1.2- O popular, o democrático, o campo

1.2.1- Segregação real: matriz da emergência do popular

Essa desidentidade entre indivíduo e gênero humano - e as múltiplas formas de estranhamento que daí decorrem - se universaliza sobre a produção generalizada de mercadorias, apesar de esta oferecer, pela primeira vez, as possibilidades para a multilateralidade humana. Mas, ao invés do homem voltado para-si-mesmo-conscientemente-como-gênero, tem-se o seu contrário. Nas palavras de Agnes Heller: “ao mesmo tempo que o capitalismo produz necessidades ‘múltiplas e ricas’, provoca o empobrecimento do homem e converte o ser que trabalha em um ser isento de necessidades”. Constatase, pois, um processo de homogeneização e redução das necessidades do ser social que trabalha, que deve privar-se de todas as suas necessidades para poder satisfazer uma só, manter-se vivo (Ricardo Antunes, 1997, p.116).

Estudando a história do nosso país, uma primeira constatação é a de que os índios, os escravos e os que foram aqui nascendo, que eram livres, mas sem posses e sem títulos de nobreza, desde logo foram resistentes à ordem instaurada e pela qual foram, literalmente, dominados. Um exemplo disso são as culturas próprias dos índios e negros, que, apesar e para além dos esforços realizados na época, atravessaram séculos e se encontram presentes no Brasil contemporâneo que ainda as discrimina. As resistências também estavam presentes nos grupos de índios que adentravam a mata para não se deixarem escravizar e nos grupos de negros que fugiam da escravidão, sabendo das punições no caso de serem capturados. E o que dizer do fato de muitos índios deitarem na rede e deixarem-se morrer, ou da mãe negra que abortava o filho para não o ver escravo? Seriam comportamentos de conformismo e anormalidade ou comportamentos que demonstram uma resistência e uma dignidade humanas, talvez de difícil compreensão para nós, homens modernos de final de século?

Outro exemplo elucidativo nos é dado pela economia de subsistência, assunto que, na última década, tem ocupado cada vez mais espaços nos debates. A economia de subsistência, desde os primórdios da colonização, constituiu-se como atividade de resistência que viabilizou a sobrevivência de muitos, incorporando, ainda que de forma precária, os mestiços, filhos de europeus com índios e com negros. Iniciativas desta ordem foram, embora menos importantes para a economia em formação, um “criatório de gente”, como diz Darcy Ribeiro (1997), viabilizando a vida de quem viria a ser a maioria do povo brasileiro.

Estes exemplos demonstram que a ordem, institucionalizando a desordem, isto é, a violência material e/ou espiritual em suas diversas formas, que desrespeita a reprodução da vida e a dignidade humana, gera uma lógica positiva da desordem que se instala e vai se entranhando de tal forma no cotidiano e na vida pública da nação que as forças hegemônicas reacionárias, ou por convencimento, medo ou até mesmo pela violência dos contra a ordem, se obrigam a ceder (Balandier, 1997). Não é por acaso que a repressão, em todos os tempos e lugares, é um dos expedientes utilizados com violência, independente da justeza da reivindicação (constitui um dos pilares dos Estados modernos). Não se pode esquecer que a libertação dos escravos, sempre violentamente reprimidos, física e espiritualmente, a par dos fatores econômicos, das relações com a Inglaterra, da vergonha nacional diante dos outros países por ainda ter-se a escravidão, das idéias de liberdade e igualdade que atravessavam os mares, deveu-se, também, à pressão de grupos de intelectuais, médicos, advogados, artistas (setores da classe média urbana) e ao medo de uma revolta em massa dos escravos, principalmente na última fase do longo processo que encerraria formalmente a escravidão no Brasil²¹. Certamente as oligarquias mais reacionárias

²¹ Quando, em 1888, a princesa Isabel assina a Lei Áurea, ela apenas formaliza e completa o processo de libertação dos escravos, visto que, em 1888, no máximo, 5% da população brasileira permanecia escrava. As fugas dos escravos, a expansão demográfica maior entre os homens livres do que entre os cativos, o fim do tráfico em 1850, a antecipação da libertação dos escravos por parte de algumas províncias (Ceará e Amazonas) em 1884, as mudanças econômicas são alguns dos fatores que fazem a Lei Áurea ser um fecho mais do que causa do lento e gradual processo abolicionista (Dorigo&Vicentino, 1998). Cabe observar, entretanto, que a Lei Áurea não extinguiu a escravidão no Brasil. Ela tornou livres todos os escravos por um período de 100 anos. Decorrido este prazo, no governo de José Sarney, esta lei foi revogada e a escravidão extinta definitivamente. A cautela pode ser compreendida como uma forma de aplacar a preocupação dos donos de escravos para que continuassem apoiando o Império vacilante (Mota&Braick, 1997). Sabe-se, entretanto, que o trabalho escravo continua sendo uma realidade no Brasil e no mundo. O

não cederiam se não houvesse este medo e um sentimento na sociedade civil a favor da libertação. Isto, apesar das pressões de caráter nada humanista da Inglaterra (incompatibilidade entre escravismo e capitalismo liberal) e, por “tabela”, do Imperador, e apesar das benesses que lhe foram concedidas e de terem hegemonizado o processo de conformação do que seria a República Velha.

Poder-se-ia perguntar: Quem era o popular à época do Brasil-Colônia e do Brasil-Império? Àquela época, para o pensamento hegemônico, o não-povo era o rei, os com dinheiro ou títulos de nobreza, os políticos e os padres. O popular era o povo. Formavam a arraia-miúda, constituída pelos homens livres (aqui nascidos ou imigrantes sem sorte) que margeavam o desenvolvimento econômico e que se ocupavam com atividades não nobres, isto é, braçais e de subsistência, e os índios. Os escravos não eram nada, ou melhor, eram mercadoria. Eram os populares, uma vez que, na ordem construída e estabelecida, tanto na Colônia quanto no Império, eram o povo, ou seja, os sem-direitos, sem dinheiro e sem-poder. Eram pessoas? Certamente, e junto com os escravos eram pessoas capazes de amar, de sofrer, de lutar, de cantar, de festejar, tinham seus costumes, tinham dignidade, conflitos, raiva e esperança. A esperança, acredita-se, se expressava na resistência que se traduzia na busca da liberdade e de sobrevivência. Mas não é disso que se fala, do que cada ser é na intimidade, na relação com os mais próximos, na subjetividade que faz cada pessoa única e, em alguns traços culturais que caracterizam os seres individualmente, como grupos e até como nação. Fala-se do que cada um é na relação com os seus pares no tempo e no espaço maior em que habita: o espaço da Colônia e, depois, o espaço do Estado nacional ou da Nação. Era o ordenamento jurídico/institucional e a cultura difundida (Estado e sociedade), que não considerava os escravos, os índios, os mestiços e os brancos sem sorte como seres humanos iguais e com os mesmos direitos. A ordem no Império legitimava e expressava a institucionalização da “segregação real” do povo e dos escravos (do popular), que acontecia no

Grupo de Trabalho sobre o trabalho escravo, criado pela Organização das Nações Unidas em 1991, estima que existam, no mundo, 200 milhões de escravos (José de Souza Martins, 1997). O autor nos fala de uma nova escravidão. Como exemplo cita o que acontece na África, onde pais vendem os filhos e se vendem, porque assim o patrão é obrigado a sustentá-los.

âmbito das relações econômicas, culturais e políticas. Era esta ordem que precisava ser mudada, já que as relações de produção e sociais, por conta da urbanização, das novas idéias que circulavam trazidas em grande parte pelos imigrantes, do avanço na industrialização, aumento populacional, mobilizações e lutas sociais mudavam rapidamente a face do país.

A segregação real institucionalizada tornou-se inviável.

A libertação dos escravos e a República foram momentos fortes de rupturas positivas, considerando a perspectiva da emancipação humana. São processos cujos movimentos realizados em seu interior, desde as experiências cotidianas, passando por agitações, revoltas e guerra, articulações políticas, confronto de idéias, avanços e retrocessos, propiciam mudanças nas mentalidades, no ordenamento jurídico/institucional e nas relações de produção, propiciam aprendizados e, se não mudam as condições objetivas do povo (grande parte dele), o qualificam, atribuindo-lhe substantiva e qualitativamente um novo estatuto jurídico e político na nova ordem (Pazzinato & Senise, 1997).

A grande inversão que acontece é que a hierarquia naturalizada é desfeita e o povo passa a constituir a nação. Isto é, o povo, antes particularidade disfuncional e necessária para a produção da riqueza, constitui o universal, em que todos, independente de raça e cor, religião ou posses, são considerados cidadãos perante a lei e todos podem, teoricamente, ascender socialmente (Chauí, 1986).

A par dos novos ideários, o que ocorre de fato é a ascensão da burguesia aliada às oligarquias. O poder doravante se concentra aí, até 1930 hegemônico pela oligarquia, e a grande maioria do ex-povo, agora cidadão e dos ex-escravos, também cidadãos, continua margeando os benefícios da ordem e do progresso.

A ilustração, ideário cultural e político, encontra-se com o capitalismo, nova forma de produzir - classes sociais. E é neste movimento que se forja o novo pensamento e práticas políticas hegemônicas.

A integração de todo o povo é formal, visto que a segregação real continua, embora a forma seja diferenciada (Salazar, 1990).

O homem livre, para sobreviver, tem de vender sua força de trabalho aos velhos ricos (oligarquias) e aos novos ricos (burguesia) e submeter-se ao que lhe

pagam ou, então, apelar para as atividades paralelas de subsistência que lhe garantem o sustento. O “criatório de gente”, no Brasil, nunca deixou de existir. Ele se intensifica em momentos de crise, como neste final e início de século, por exemplo²².

Culturalmente, o pensamento ilustrado desdobra-se numa divisão social que separa a sociedade entre cultos e incultos. Nem mesmo a valorização romântica²³ da cultura popular, nos anos 60, conseguiu retrabalhar o imaginário da sociedade. O popular continua sendo o atrasado, o irracional, o elemento perigoso.

As discriminações continuam, os pobres de modo geral - os pobres, os negros, as mulheres pobres, as mulheres negras pobres - são os mais atingidos²⁴.

Por longo tempo, o popular foi mantido, até formalmente, fora da política. Os não alfabetizados só conseguem o direito de voto em 1985.

Nesta República, cada centímetro de avanço na conquista dos direitos é fruto de árdua luta.

Pode-se perguntar agora: Quem é o popular na República? Dependendo de como conceituá-lo, há implicações teóricas e práticas diversificadas.

O popular passa a ser, na República, o particular econômico e cultural do universal político, visto que a integração foi e ainda é formal. São os segregados do Projeto da Modernidade brasileira econômica e culturalmente, entendendo-se

²² Como se verá no capítulo 3, estas pequenas experiências produtivas, além de garantirem a sobrevivência, começam a ser laboratórios de vivências de relações econômicas e sociais que se contrapõem às relações capitalistas de produção e às relações culturais hegemônicas.

²³ Sobre o Movimento Romântico ver o excelente texto de Peter Burke. “A Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800” (1989).

²⁴ Aqui, é preciso fazer uma distinção. A discriminação racial (preponderantemente negra) e de gênero, em nossa sociedade transcende as classes sociais. Faz parte de uma cultura fortemente arraigada e construída ao longo do tempo e tem como base práticas sociais discriminatórias que perduram. Há, entretanto, clareza por parte dos Movimentos pesquisados de que as mulheres brancas e pobres são duplamente discriminadas e de que as mulheres negras e pobres são triplamente discriminadas: por serem mulheres, por serem negras e por serem pobres. Assim como os homens negros e pobres são duplamente discriminados: por serem pobres e negros. Neste sentido, os Movimentos processam as discussões e a própria formação tematizando esta questão em termos gerais e também no específico do cruzamento de gênero e classe e de raça e classe. Valorizam, desta forma, ou melhor, em função desta compreensão, as personalidades públicas e os Movimentos da sociedade civil que lutam pelo fim destas discriminações, tematizando-as somente de forma geral, isto é, não considerando o recorte classe social. Observou-se, nas atividades acompanhadas (vide anexo) que, com exceção do Movimento Negro Unificado (MNU), os demais Movimentos pesquisados tematizam com maior intensidade a discriminação de gênero do que a discriminação de raça. Nas entrevistas, os entrevistados referiram-se à discriminação de gênero, à discriminação de classe e à discriminação cultural e à discriminação da pobreza. O cultural foi fortemente associado à instrução e à falta de acesso aos códigos que dela advêm: falar corretamente, saber expressar-se, escrever e ler com fluência, domínio de informações e as chamadas “boas maneiras”: requinte no trato, forma de comer, de se portar

por cultura a instrução e os códigos de acesso à inclusão econômica, política e cultural.

Materializando, pode-se dizer que as classes populares ou subalternas são o popular na República²⁵. Isto é, são indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente. Domínio esse que, dependendo do período histórico, processa-se mais pela repressão que pela hegemonia. São os Sem-Terra, os Sem-Teto, os Sem-Comida, os Negros sem dinheiro, as Mulheres pobres, os Trabalhadores da indústria, da agricultura e do comércio que não ganham o suficiente para sobreviver, os Sacoleiros, as Prostitutas, os Velhos desamparados, as Crianças e Jovens de rua,...

Parar por aqui, entretanto, seria admitir uma certa forma de representação do popular que, vista sob a perspectiva histórica, política e humana, não lhe faz justiça. Cada vez mais as pesquisas demonstram, e esta também confirma, que derivar as identidades populares das estruturas políticas, econômicas ou culturais, sejam elas frutos do ideário culturalista, estruturalista, iluminista ou romântico, significa olhá-las desde fora, de uma forma estereotipada, que as define e as qualifica pela carência e pela falta, que as imobiliza e as reifica, tirando-lhes o papel que desempenham na construção da história pessoal e coletiva.

em público. Por parte dos entrevistados do MNU, ficou evidente a ênfase na dimensão da discriminação da cultura negra.

²⁵ A categoria classes subalternas é um legado de Gramsci. Ao usar classes populares, neste trabalho, emprega-se no mesmo sentido. Através desta categoria quer-se enfatizar a diversidade existente de pontos de vista, esperanças, motivos, desejos, concepções que se produzem no interior destas classes e grupos. Além disso, quer-se salientar, além da exploração econômica, a importância da dominação política (hegemonia), das discriminações de raça, de gênero e pela pobreza e da exclusão econômica na conformação destas identidades. A este respeito ver o excelente trabalho de José de Souza Martins "Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão" (1989, p. 97/110).

A compreensão de classe social deste trabalho aproxima-se da proposição de Thompson (1981 e 1984), para quem o conceito de classe social deve ser historicizado, não devendo ser, portanto, reduzido a uma categoria estática ou como consequência de uma estrutura ulterior. Classe social ganha significado e é elaborada por homens e mulheres a partir de sua própria experiência de luta. Neste sentido, classe social e luta de classe não podem ser desmembrados. As pessoas não se encontram como classes inimigas e começam a lutar. Pelo contrário, as pessoas se encontram em uma sociedade estruturada de uma determinada forma. Experimentam a exploração ou a necessidade de manter o poder, identificam pontos de interesse antagônicos, começam a lutar por estas questões e, neste processo, se descobrem como classe. O autor diz que, embora classe social seja uma categoria moderna, num certo sentido os historiadores conseguem apreender a luta de classes e as classes sociais em outros períodos históricos (embora não se expressem de forma madura, ou seja, conscientes e historicamente desenvolvidas).

As identidades populares são identidades de emergência (Salazar, 1990) e iniciam, no Brasil, sua constituição sob o signo da violência segregadora imposta. A continuidade de sua emergência, na República, processa-se sob o signo da segregação, forjando-se na luta individual e coletiva contra esta segregação. As identidades populares carregam a marca da exploração e exclusão econômica, da discriminação cultural e da dominação política que sofrem. Carregam, também, a marca do conformismo de quem já perdeu a esperança e a marca do desejo de uma vida melhor, do inconformismo e da resistência que travam em busca de sua sobrevivência e humanização (Chauí, 1986). Por lutar para serem integradas, por subverterem a ordem, por desejarem uma nova ordem, por praticarem a desobediência, por rebelarem-se, pela solidariedade que comungam, pelo alerta que a sua existência faz ao conjunto da sociedade, pelo que denunciam e anunciam individual e coletivamente, estas identidades, a par de suas próprias contradições, possuem o potencial de humanização da sociedade e de refundação social.

1.2.2- Democracia: sentido profundo do movimento do popular

“ Como se observa, a democracia no Brasil ainda está por ser inventada” (Chauí, 1995, p. 436).

As noções de democracia, soberania do povo e cidadania não são invenções modernas. Elas remontam à Grécia e à Roma clássicas²⁶ (séculos IV e V antes da era cristã).

A modernidade, segundo Bobbio,²⁷ pouca novidade trouxe ou acrescentou ao que os clássicos já haviam teorizado sobre as formas de governo. O autor

²⁶É bom lembrar que as mulheres, os escravos, os miseráveis e os estrangeiros eram, tanto na Grécia como em Roma, excluídos da vida pública. Não eram considerados cidadãos.

²⁷ O autor trabalha de forma distinta as tipologias das formas de governo das tipologias dos tipos de Estado, embora considere que nem sempre seja possível uma clara distinção. Na moderna tipologia das formas de Estado, o termo República (o chefe de Estado, que pode ser uma ou mais pessoas, é eleito pelo povo direta

considera as teorias de Aristóteles, Maquiavel e Montesquieu clássicas. Entretanto, as duas últimas têm como base a teoria de Aristóteles para quem um governo se define pelo número de governantes. Assim, tem-se a Monarquia (governo de um/autocracia), a Aristocracia (governo de poucos/oligarquia) e a Democracia (governo de muitos/poliarquia).

De acordo com Chauí (1995), deve-se a Aristóteles e a Platão a distinção entre regime político, que é instituído por um corpo de leis publicamente reconhecido e válido para todos, inclusive para os governantes e regime não político, que significa tirania/despotismo ou anarquia; e, também, a possibilidade de transformação de um regime político em outro.

Uma das grandes inovações da modernidade é que a noção de cidadania, que se expressa sob a forma de direitos²⁸ civis, políticos e sociais, vem acompanhada da idéia da universalização dos direitos e da noção de soberania do povo (de toda a população) na definição e no controle das leis que permitem aos homens viverem em sociedade. A edificação ou construção das democracias modernas, entretanto, se consolida sob o signo da violência e da segregação das maiorias. Este é o paradoxo. Dissociado dele, isto é, das idéias de universalidade que embalam os discursos e as leis (o que é um avanço) e da prática concreta da violência que segrega, a discussão da democracia perde significado, porque restrita à democracia formal. Isto é, representativa e de direito.

A democracia liberal, admito, concordando com Weber e Bobbio, é basicamente um sistema de representação. É uma forma de governo caracterizada pelas eleições regulares, sufrágio universal, liberdade de consciência e pelo direito universal de candidatar-se a um cargo ou de formar associações políticas. Definida dessa maneira, a democracia é normalmente relacionada ao pluralismo e à expressão de interesses diversos” (Giddens, 1996, p. 129).

ou indiretamente) se contrapõe à Monarquia (tem acesso ao poder por direito hereditário). Com o tempo, o significado do termo muda assumindo conotações diversas, conforme o contexto conceptual no qual se insere (Bobbio at alii, “Dicionário de política”. 1997 p 1107).

²⁸ Ver a nota nº 10. Marshall definiu os três níveis de direito através do estudo da história da Grã-Bretanha, traçando uma ordem para o surgimento destes direitos no mundo moderno, que passaria dos direitos civis para os políticos e finalmente para os sociais. Embora em muitos países não tenha acontecido assim, inclusive no Brasil, é atribuído ao autor o mérito de determinar estas três dimensões modernas da cidadania e de demonstrar a sua historicidade. A respeito do desenvolvimento da cidadania no Brasil, ver a excelente

A teoria política liberal e o liberalismo econômico, em linhas gerais, apregoavam e ainda apregoam que a liberdade e a igualdade se realizariam num regime político onde o governo seria “do povo, pelo povo e para o povo” e onde as forças do mercado poderiam desenvolver-se livremente. Haveria a separação da esfera pública e da esfera privada. O conjunto dos cidadãos, realizando o contrato social, de forma participativa, decidiria sobre normas e leis que deveriam ser validadas por todos, inclusive pelos que assumissem a responsabilidade de execução. A sociedade seria democrática, já que, com liberdade, seria capaz de garantir os direitos naturais individuais²⁹ para todos os seus membros.

Explicando a gênese do Estado moderno, Marx não recorreu nem às teorias do direito natural nem às do contrato social. Debruçou-se sobre o processo histórico e sobre a realidade do seu tempo, chegando à conclusão de que a sociedade e a política, do jeito como se apresentam, são o resultante da ação concreta dos homens no tempo. Os homens fazem a história, embora a façam sob determinadas condições, e a realidade, sendo construída pelos homens através de sua ação/reflexão política, pode ser mudada.

Marx demonstrou, na crítica do que ele chamou de “economia política”, que sob o Projeto da Modernidade, por ele denominado Modo de Produção Capitalista, a política nunca conseguiu fazer a distinção entre a esfera privada da propriedade e a esfera pública do poder, e que os proletários estavam excluídos da partilha do poder político, porque excluídos do poder econômico. As novas classes dominantes, que emergiram das lutas travadas para a destruição da ordem feudal, fundaram o Estado, poder jurídico legal, como forma de evitar e controlar os conflitos sociais (viabilizar a sociedade) e, ao mesmo tempo, garantir a implementação do capitalismo e a dominação social. Nesta nova ordem, segundo o autor, o que se tem é uma democracia formal sustentada pela ideologia liberal, e o Estado moderno nada mais é do que o legitimador e, por isso, reproduzidor das

obra de Carvalho indicada na mesma nota. Para uma visão crítica de Marshall, ver a obra de Nilda Teves Ferreira, “Cidadania uma questão de educação” (1993, p. 174/8).

²⁹ Hobbes, Locke e Rousseau, cada um dando ênfase a uma das esferas, respectivamente, o Estado, a economia e a soberania popular no ordenamento social, são considerados os expoentes do liberalismo político clássico (direitos individuais naturais e contrato social) e três dos grandes pensadores da política na modernidade. Importante o registro de que dos três, somente Locke considerou a propriedade privada dos meios de produção como natural (Nilda Tavares Ferreira, 1993).

relações sociais de produção pelo aparato da ordem (jurídico) e da força pública (policial e militar). Para Marx, o Projeto da Modernidade é um estágio pré-social de civilização, em que na sociedade civil se realiza permanentemente a luta de classes, sendo ela o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico, e o Estado está a serviço dos mais fortes. A ação política das classes proletárias, organizadas em partidos, é a forma de garantir a emancipação humana que só seria realidade efetiva numa nova ordem, esta nova ordem foi chamada, por Marx, de comunismo (Marx, 1986, 1985, 1984).

Marx dá ênfase às relações entre a economia e a política/Estado para explicar a formação e o domínio da nova ordem sobre os proletários que ia se realizando sob o domínio burguês e para fazer a crítica à democracia liberal. Isto é, de um lado, declaram-se os direitos universais do homem e do cidadão e, do outro, estrutura-se a realidade de tal forma que eles se limitam a ser direitos jurídicos formais e não realidade concreta. Para Marx, portanto, a democracia que se tem é uma democracia burguesa, porque limitada aos que possuem poder econômico.

A liberdade real e não formal é posta por Marx como movimento de emancipação do gênero humano pela ação política da classe proletária em face da exploração (necessidades e carências) e da dominação (direitos formais e burocracia estatal). Na medida em que o sujeito histórico do presente não é [...] mas o Capital, cujos predicados são a burguesia e o proletariado, o modo de produção capitalista não pode reconhecer a figura do homem como sujeito [...], estando por isso despojado das condições objetivas para a realização da liberdade - burguesia e proletariado são heterônimos, pois cada qual à sua maneira está a serviço de uma força estranha que os governa, o Capital. A liberdade que começa com a emancipação na busca da autonomia, só se concretizará quando começar efetivamente a história, isto é, quando o homem for sujeito autônomo e terminar a pré-história, isto é, o período em que o Capital é sujeito. Compreende-se, então, que o comunismo seja a formação social que, superando carências e faltas, necessidades e exploração, realize a liberdade (Chauí in Novaes, 1992, p. 352).

Com Gramsci, já na década de 30 do nosso século, há uma relativização desta simbiose entre Estado e economia (poder político e poder econômico) na construção e manutenção dos estados nacionais pela introdução da esfera da cultura, pelo conceito de hegemonia (Macciocchi, 1980). O autor traz, em suas análises, a importância da Renascença e da Ilustração, enquanto movimentos

morais e intelectuais fundamentais para a fundação e consolidação da ordem burguesa e do capitalismo³⁰.

Pode-se dizer que, para Gramsci, o Projeto da Modernidade constitui-se como Bloco Histórico³¹ que se conforma, a partir de determinadas bases, de modo diferenciado em cada realidade específica. O Bloco Histórico designa a sociedade como uma totalidade, sendo composto pela infra-estrutura (esfera econômica) e superestruturas (sociedade política ou Estado e Sociedade Civil), cujo amálgama, que viabiliza a manutenção da unidade do tecido social, pode ser dado pela coerção ou pelo consenso ou, ainda, por ambos.

A hegemonia, segundo Gramsci, corresponde à direção intelectual e moral (cultural) predominante nas sociedades num dado momento histórico e representa a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. Ela se processa na superestrutura e mantém vínculos dialéticos e orgânicos com a esfera econômica (infra-estrutura - sua base de classe). A complexa dinâmica hegemônica contempla a utilização de mecanismos de coerção e de consenso para a manutenção da ordem pelas classes dominantes sobre o conjunto da sociedade. Quando há o predomínio da sociedade política ou do Estado na regulação social, tem-se a intensificação da coerção, que poderá chegar à ditadura, e, quando se tem o predomínio da hegemonia, é maior a direção moral e intelectual (cultural) da sociedade civil. Para o autor, quanto maior a hegemonia, maior a direção cultural e menor a direção política, isto apesar de ambas as direções estarem sempre presentes. Os intelectuais, por estabelecerem os “vínculos orgânicos” entre a infra-estrutura e a superestrutura e, no interior desta última, entre sociedade política e sociedade civil (“organismos comumente chamados de privados”)³²,

³⁰ Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 76/7) colabora com esta percepção de Gramsci, defendendo a tese de que “o paradigma cultural da modernidade constituiu-se antes de o modo capitalista ter se tornado dominante e extinguir-se-á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é antes um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas de suas promessas [...]. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras de suas promessas [...]”.

³¹ O Bloco Histórico para Gramsci representa uma totalidade. Diferencia-se, portanto, de bloco político. Um Bloco Histórico pode compreender vários e diferentes blocos políticos.

³² Segundo Portelli (1983), o conceito de Sociedade Civil em Gramsci deve considerar três aspectos complementares: como ideologia da classe dominante, como concepção de mundo, difundidas em todas as camadas sociais para vinculá-las às classes dirigentes, e como direção ideológica da sociedade. A atuação acontece em três níveis: na ideologia propriamente dita, na estrutura ideológica, isto é, as organizações que criam e difundem, e no material ideológico, como o sistema escolar, a “mass media”, bibliotecas. Para uma

possuem um papel determinante na elaboração e difusão da concepção de mundo, ou seja, na produção da hegemonia e na manutenção do governo político.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre com os grupos sociais fundamentais, senão que está “mediada”, em graus diversos, por todo o tecido social, pelo complexo das superestruturas, cujos “funcionários” são precisamente os intelectuais [...]. Neste momento é possível fixar os grandes “planos” superestruturais, o que pode chamar-se de “sociedade civil”, ou seja, o conjunto dos organismos vulgarmente chamados de “privados” e o da “sociedade política ou Estado”, aos quais correspondem, respectivamente, a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e a do “domínio direto” ou de mando, que se expressa no Estado ou no governo “jurídico. Estas funções são muito precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “gestores” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...] (Gramsci, 1992, p. 394 – tradução da pesquisadora).

A crise “orgânica” do Bloco Histórico ocorre quando há uma ruptura entre a superestrutura e a estrutura (o velho morre e o novo não pode nascer). Isto acontece no momento em que a classe que detém a supremacia (direção e dominação) deixa de cumprir sua função dirigente, embora mantenha o domínio econômica e culturalmente, deixando de fazer avançar a sociedade como um todo. Quer dizer, a classe que detém o poder não consegue resolver os problemas da coletividade e sua concepção de mundo começa a ser questionada. A crise orgânica só é possível quando as classes subalternas estão organizadas e em disputa pela hegemonia, ou pela direção intelectual, moral e política. As classes subalternas tornam-se dirigentes não no plano da disputa abstrata, mas quando sabem indicar e resolver os problemas concretos e isto pode ocorrer mesmo antes de obter o poder governamental (Gruppi. 1978).

Para o autor, a práxis política central das classes subalternas para a mudança da ordem atual deveria se processar em todos os níveis da sociedade: na base econômica e nas superestruturas política e ideológica, mediante a disputa de hegemonia, visando à desconstrução da ideologia liberal e à construção de uma nova direção política moral e intelectual da sociedade para chegar à

recuperação do conceito de sociedade civil pela teoria social contemporânea e o seu debate com a teoria marxiana, ver o excelente artigo de Leonardo Avritzer “Além da dicotomia Estado/Mercado” (1993, 213/22).

“sociedade regulada”, isto é, a sociedade sem Estado, com uma nova filosofia e onde os homens pudessem se desenvolver integral e livremente.

Não estaria incorreto dizer-se que as teorias de Marx e Gramsci trazem as esferas da economia (consolidação de relações de produção econômicas exploradoras e excludentes) e da cultura (construção de uma visão de mundo, de sociedade e de homem que legitima estas mesmas relações e demais práticas discriminatórias) como os elementos fundantes do Estado Moderno e que a esfera da política foi conformada de forma a sustentar e viabilizar pela força ou pelo consenso a ordem inaugurada.

O Estado obriga-se a fazer uma mediação maior entre a coerção e a hegemonia na medida em que, nas sociedades, há o que alguns autores chamam de “socialização da política” ou de “aumento da reflexividade social”. Isto se dá na medida em que a sociedade civil se constrói e se complexifica e surgem esferas públicas não estatais (movimentos, sindicatos, partidos) em torno dos quais as pessoas se articulam para a defesa de interesses que podem contrapor-se entre si e, muitas vezes, aos representados no Estado. Na medida em que isso acontece, o Estado, segundo Poulantzas (1985), acaba sendo a materialização da correlação de forças entre classes e grupos que se definem no embate concreto que se processa no âmbito das esferas socioeconômicas, culturais e políticas. A opinião pública, neste processo, vai se tornando cada vez mais importante para as decisões do Estado.

Pode-se não concordar com os pressupostos gerais, total ou parcialmente, das análises de Marx e Gramsci; entretanto, estudando a realidade brasileira, fica evidente que o Estado que se conformou com o Projeto da nossa modernidade teve importantes desdobramentos:

- a) Consolidou o modo capitalista de produção e uma ideologia que o sustenta.
- b) Assumiu abertamente a coerção nos momentos em que houve possibilidade concreta de uma redefinição dos seus rumos, principalmente na ditadura do Estado Novo e em 64, de forma autoritária, muda a direção do desenvolvimento em meados dos anos 90 sem consultar, de forma efetiva, a sociedade. Mesmo no populismo, tudo foi feito à mercê da consulta e da participação da maioria do povo

e os germes do autoritarismo estavam presentes. Nosso Estado sempre deixou poucas oportunidades para a construção de uma sociedade civil como seu “alter”. Nunca interessou a construção de uma sociedade civil forte, que pudesse controlar o Estado, não permitindo a promiscuidade entre a esfera pública e a privada. A representação acaba, desta forma, correspondendo mais aos “lobbies” do capital do que aos interesses gerais, levando a um descolamento progressivo entre cidadania e representação (Oliveira, 1996).

c) Assumiu um caráter instrumental, particular, subordinado e transitório (Bobbio, 1987—sem grifo no original), agravado pelo fenômeno da chamada burocratização. O caráter assumido pelo Projeto da Modernidade brasileiro sempre foi negado em nome de um discurso de universalidade que não se concretiza praticamente, confirmando a tese de Martins de que a história do Brasil é lenta (Martins, 1994).

d) Foi, principalmente, no espaço da sociedade civil que os avanços democráticos aconteceram, forçando o Estado a democratizar as leis democratizando a própria sociedade. A construção da sociedade civil, entretanto, não significa o esgotamento do autoritarismo estatal e resulta de um longo percurso de emancipação das classes subalternas e de importantes grupos da sociedade.

e) Foram as classes subalternas que desempenharam e ainda desempenham um papel central, embora não exclusivo, nos avanços, tanto na democratização do Estado, quanto na democratização da sociedade como um todo.

A crítica ao Estado brasileiro, que optou historicamente pela coerção e autoritarismo, não pode, entretanto, levar a dizer que a democracia representativa do Projeto da Modernidade interessa somente às classes subalternas. Esta afirmação subestima a realidade de que eleições regulares, liberdades políticas, pluralismo partidário, etc. têm contribuído para a legitimação da ordem do Projeto da Modernidade brasileira, porque dão veracidade e difundem a ideologia de um Estado neutro e efetivamente representante da totalidade da população. Isto não significa, por outro lado, o não-reconhecimento de que a supressão da democracia política tem efeitos desastrosos para as classes subalternas e para o conjunto da sociedade, como confirma o passado recente. Igualmente não se pode desfazer

todas as realizações sociais do Estado do Projeto da Modernidade para as classes subalternas, visto que estas realizações muitas vezes são concretas.

Como diz Touraine (1997, p. 366), “é impossível escolher entre a defesa das instituições democráticas e a reivindicação popular [...]: não há outra solução a não ser combiná-las”.

Compreendendo a democracia como

a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social (Coutinho, 1997, p. 145).

poderíamos dizer, com Chauí (1995) que, no Brasil, a democracia ainda está para ser inventada.

Adentrando um pouquinho mais e tocando numa das mais terríveis feridas, se for ampliada a questão democrática para a esfera econômica, verifica-se que não há espaço em setores significativos da sociedade brasileira para sequer ir-se à raiz do problema e tocar-se na sacrossanta questão da propriedade privada dos meios de produção e de distribuição da riqueza gerada pelo valor trabalho.

Indo um pouquinho mais fundo e para além da circunscrição da democracia ao regime político institucional - cuja luta se concentra na implementação de mecanismos de participação direta visando à construção de uma verdadeira esfera pública estatal -, e à esfera da produção, compreendendo a democracia, como democracia social, isto é, como sociedade democrática, na qual todas as instituições, família, escola, clubes, espaços da produção se pautassem por uma normatização onde a prevalência fosse de uma lógica instituidora de direitos e dialógica para a solução dos conflitos, poder-se-ia dizer que, no Brasil, a democracia está para ser triplamente inventada³³.

³³ “Um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é geral e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (Chauí, 1995, p. 431). Direitos não são naturais, são construídos, são fenômenos sociais e resultado da história. Sua primeira expressão se dá como expectativa de direito que se realiza ou não na história. Uma vez assumidos historicamente, tornam-se, ou deveriam, universais.

A democracia no Brasil, compreendida como processo e sob a hegemonia do Projeto da Modernidade, desdobra-se, portanto, na complexa discussão e ação conflitiva permanente para a partilha ou para a negação da partilha do poder político, econômico e cultural e para a criação de uma forma de sociabilidade que permita ao ser humano desenvolver-se e humanizar-se permanentemente - uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo. Isto é, como uma luta permanente para a instituição de direitos, efetivamente, para todos e pela construção de uma nova racionalidade e normatividade social.

Como expressa Paulo Freire:

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social e tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acerto entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta [...]. Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e de conflitos (Freire, 1992, p. 43).

Nesta luta, nada pode ser negado ou afirmado aprioristicamente. Entretanto, é possível dizer que a luta pela ampliação efetiva de direitos, realizada principalmente pelas classes subalternas, acabará por chocar-se com a lógica do capital (Coutinho, 1997) , com o autoritarismo do Estado, e as ideologias que o sustentam poderão ser colocadas em xeque por parcelas significativas da sociedade, dando lugar a uma nova visão da política e de convivência humana, abrindo possibilidades concretas para a emergência de personalidades individuais mais autônomas e democráticas, de uma nova sociabilidade e ordenamento social. Seja a utopia dos "indignados-inconformados", a de construir o Socialismo democrático, a Sociedade solidária, a Sociedade ecológica, seja quando a liberdade, a igualdade e a fraternidade se tornarem realidade, estar-se-á vivendo numa outra sociedade, numa nova ordem.

Isto remete para a discussão da democracia indo além da verificação de como ela se processa internamente no Brasil e perceber como ela se dá no plano do relacionamento entre as nações e os seus desdobramentos internos. Aí, ver-se-á que o limite da autonomia do Brasil subordina-se à forma como se processaram

historicamente suas relações. Estas sempre foram opções de relações de dependência econômica, que foram intensificadas nas últimas décadas e que impõem sérios limites à autonomia política, contribuindo grandemente para o entrave da democratização interna.

Neste sentido, não é difícil a constatação de que, nas sociedades atuais, segue de forma infinitamente mais complexa, impulsionada centralmente pela terceira revolução técnico-científica³⁴, a lógica capitalista da “acumulação, concentração e centralização” já preconizada por Marx, apesar das teorias que postulam que se esteja vivendo numa sociedade pós-industrial, de conhecimento³⁵, etc. É evidente, também, que o desejo de uma sociabilidade solidária choca-se com relações que exigem, e hoje cada vez mais, o desenvolvimento de uma sociabilidade competitiva, inscrita na materialidade das relações de produção, para poder sobreviver. Há uma contradição, difícil de ser solucionada, entre a instituição efetiva de direitos (cidadania) e classes sociais e entre a aspiração de uma lógica de sociabilidade solidária e a proeminência de uma lógica instrumental. Não é com a negação ou absolutização da primeira que se pode avançar na segunda, nem é

³⁴ A primeira revolução industrial, datada de 1780, na Inglaterra, requeria baixo investimento, o carro-chefe era a indústria têxtil algodoeira; o paradigma, Manchester; a base material foi a máquina de fiar e a vapor, o tear mecânico, a ferrovia, o descaroçador de algodão; a base organizacional compreendeu a produção fabril, o trabalho assalariado; a doutrina foi o liberalismo (Adam Smith, David Ricardo), livre concorrência entre as empresas em escala local, nacional e internacional. A primeira revolução industrial desencadeou ciclo de crescimento e expansão do consumo e emprego; a reação dos trabalhadores, devido às precárias condições de trabalho, foi de perplexidade, houve quebra de máquinas, cooperativismo e surgiram os primeiros sindicatos. A segunda revolução industrial, datada de 1913, nos Estados Unidos, requeria alto investimento, o carro-chefe foi a indústria automobilística; o paradigma, Ford; a base material foi a eletricidade, aço, eletromecânica, motor a explosão, petróleo, petroquímica; a base organizacional efetivou a produção em série, linha de montagem, rigidez, especialização, separação gerência-execução, sendo o trabalho especializado, fragmentado, não qualificado, intenso, rotineiro, insalubre, hierarquizado; a doutrina foi o liberalismo até 30 e keynesianismo pós-30; a relação interempresas apresentava monopólio e forte verticalização. A segunda revolução industrial desencadeou ciclo de crescimento da produção e do consumo, houve expansão do emprego principalmente na grande indústria; os trabalhadores reforçaram os sindicatos e houve conquistas sociais - salários, previdência, jornada de trabalho, contrato coletivo. A terceira revolução industrial, datada de 1975, no Japão, requer alto investimento, o carro-chefe é a indústria automobilística e eletroeletrônica; paradigma, Toyota; a base material consiste na informática, robôs, sistemas integrados, telecomunicações, novos materiais, biotecnologia; a base organizacional concretiza a produção flexível, ilha de produção, “just in time”, qualidade total e integração gerência-execução; o trabalho apresenta-se polivalente, integrado, em equipe, intenso, flexível, estressante; as relações interempresas têm como base o monopólio (terceirização), formação de megablocos comerciais; a doutrina, neoliberalismo (Tatcher e Reagan). A terceira revolução industrial não desencadeou ciclo de crescimento, embora haja elevação da produtividade e existe tendência à estagnação do consumo, forte retração do emprego principalmente na indústria e aumento do trabalho parcial, precário e informal; a reação dos trabalhadores apresenta perplexidade, dessindicalização, fragmentação, tendência à “parceria” assumida ou “conflitiva” (conferir em Bernardo Joffily, 1993, p. 22).

³⁵ A este respeito, ver o excelente artigo de Paul Singer. “Globalização positiva e globalização negativa: a diferença é o Estado”. Novos Estudos Cebrap, n. 48, jul., de 1997, p. 39/65.

com a absolutização da segunda que se pode avançar na primeira. A luta pela construção de uma nova humanidade terá que ser levada em ambas as frentes³⁶.

No Brasil, pelo menos, já não se trata mais de provar ou demonstrar que a democracia existente não se universalizou, uma vez que não instituiu os direitos sociais, políticos e civis efetivamente para todos. Isto é, não fez de cada pessoa do povo um cidadão. Trata-se de verificar, construir e imaginar formas de fazer a democracia substantiva, ampliada, ativa, dialógica acontecer.

Nisto as classes populares já possuem larga experiência, até porque sua sobrevivência está diretamente relacionada à sua capacidade de democratizar esta democracia de aparência, também chamada de restrita, formal. Quer dizer, para as classes populares, a princípio, três caminhos se apresentam: contentarem-se com as esmolas e, não há outro nome para as assistências permanentes; viverem à margem, virando-se como podem; ou lutarem para democratizar a sociedade. Quando fazem qualquer um destes movimentos ou até os três articuladamente, e historicamente são estes os movimentos que as classes populares vêm fazendo, sinalizam com clareza a necessidade da democracia e evidenciam o sentido mais profundo de suas ações.

³⁶ Como se verá no capítulo três, o Campo Democrático e Popular, nos anos 90, cada vez mais demonstra praticamente que começa a integrar de forma efetiva as dimensões econômica, política e cultural com a emancipação humana. Para um resgate dos pressupostos que embasam as diferentes proposições no debate atual, das relações entre racionalidade, mercado e normatividade, ver o excelente artigo de Leonardo Avritzer (1996, p. 165/78).

1.2.3- O campo: antíteses e desordens ganhando contornos

Quando falo da minha Terra não me refiro apenas às belezas do Rio [...]. Refiro-me também à fome de milhões, à miséria aviltante, às crianças assassinadas, à desordem estabelecida, ao engodo, ao autoritarismo sempre presente, à violência que se multiplica. Da guerra de classes em todo o país, talvez, demasiado contundente no Rio. Guerra de classes que oculta e confunde uma luta de classes que se frustrou. Isso tudo é minha Terra também. E diante de nada disso posso cruzar os braços indiferente. A Terra do meu sonho é a Terra livre desses horrores [...]. Nenhuma sociedade se livra desses horrores por decreto nem porque um de seus sujeitos fundamentais, os dominantes, num gesto amoroso regale uma nova forma de viver aos “condenados da terra”. A superação desses horrores implica decisão política, mobilização popular, intervenção política e liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante (Freire, 1995, p. 35/6).

No Brasil, as antíteses e as desordens, tais como a miséria, autoritarismo e as discriminações, começam a ser melhor nomeadas pelos intelectuais, pelas classes populares e por significativos setores da sociedade civil nos anos 70 e 80. Há o fenômeno da “qualificação e da socialização da política”. Isto é, a reflexão sobre a realidade brasileira é qualificada e deixa de estar circunscrita a parcelas pequenas da sociedade, alastra-se e vai penetrando no tecido social³⁷.

Os estudos sobre os movimentos sociais nas décadas de 70 e 80 refletem uma elaboração mais adequada dos mesmos, tendo por base a nossa realidade. Há uma ampliação das classes sociais populares para além do proletariado e campesinato, às quais se conferia o poder de transformação social. Aos poucos o

³⁷. Eder Sader e Maria Célia Paoli (1986) fizeram uma pesquisa sobre as representações das classes populares no pensamento sociológico brasileiro. Os autores resgatam as representações instituídas desde a Primeira República e demonstram as alterações destas representações nos diversos momentos ou períodos da história do Brasil. No final dos anos 80, há uma significativa mudança na forma de os intelectuais brasileiros representarem as classes populares. Houve, segundo os autores, “uma ruptura com a figura instituída de “classe atrasada” e “pouco adequada” às suas tarefas históricas”. Conferir esta mesma constatação em Vera da Silva Teles in Scherer-Warren & Krischke (1987) e em Maria Célia Paoli (1995). Pesquisas como a de Zaluar (1994) e a de Sposito (1993), também contribuem para demonstrar o alargamento que houve, nos anos 90, nas representações sobre o pobre e a pobreza.

“mosaico heterogêneo” do popular foi sendo descoberto³⁸. Nele convivem, lado a lado, o subempregado, o biscateiro, o empregado regular, o bóia-fria, o posseiro, o acampado, o meeiro, a doméstica. Mas também convivem a criança abandonada, o menino e a menina de rua, o idoso desamparado, o doente sem recursos, o adulto não-alfabetizado. Os movimentos sociais populares, entretanto, não podem ser vistos só pela ótica da produção industrial, do trabalho e das carências. Seus contornos também lhe são conferidos pela esfera da religiosidade e da cultura. Esta ampliação da percepção do popular, enquanto composição e identidade, indica a necessidade de revisão da concepção de um único sujeito histórico protagonista dos processos transformadores, o que não significa diminuir a importância do papel que a luta dos trabalhadores organizados, urbanos e rurais, tiveram desde o início da República brasileira. Na história, existe uma pluralidade de presenças que se constroem como destrutivas ou criativas com diversos sujeitos políticos e seus respectivos movimentos (Souza, 1990). Gramsci aponta claramente para esta realidade ao falar dos blocos políticos que se constituem no interior de um Bloco Histórico. Estas forças constituem campos políticos e culturais que guardam relação com a esfera da economia e disputam entre si a hegemonia (quando não prevalece a coerção) pela direção da “historicidade”, ou seja, pela direção política, moral e intelectual ou cultural da sociedade. Camacho colabora nestas percepções e diz que:

Há movimentos sociais que representam os interesses do povo, assim como há os que reúnem setores dominantes do regime capitalista, os quais não têm interesse de questionar de modo absoluto, nem em transformar totalmente as estruturas de dominação. Ao contrário, pois estes setores recebem benefícios da manutenção destas estruturas. No entanto, interessam-se em questionar fragmentariamente a ordem social e propõem reformas parciais, em seu próprio benefício. Um exemplo claro disto consiste na ação dos movimentos empresariais e patronais, que se dirigem à busca de mudanças que os beneficiam ainda mais, deixando intacta a estrutura de dominação fundamental da sociedade. Em contraste, o questionamento feito pelos movimentos populares é mais radical. Podemos dizer, então, que os movimentos sociais têm duas grandes manifestações: por um lado, aqueles que expressam os interesses dos grupos hegemônicos, e , por outro lado, os que expressam os interesses dos grupos populares. Os movimentos sociais do segundo tipo são

³⁸ No Brasil, o mosaico do popular se constituiu e nunca mais deixou de existir, diferente da Europa, cujos referenciais muitas vezes são apropriados de forma acrítica para a análise da realidade brasileira.

Antes de continuar a reflexão, faz-se necessário aclarar alguns aspectos do que veio-se trabalhando. Esta pesquisa tem revelado que há uma significativa diferença em se falar do popular como

a) um conjunto de indivíduos e grupos segregados;

b) um sujeito individual e coletivo organizado e em luta;

c) uma vanguarda que se expressa enquanto força política pública, mas que está profundamente descolada do popular que pretensamente representa.

No primeiro caso, fala-se de indivíduos e grupos cuja dimensão política do seu ser está calada, não é pública e se manifesta pela luta solitária que trava para sobreviver. Pode-se incluir a luta política individual e até grupal travada no cotidiano de cada um e, também, as lutas públicas isoladas que foram, historicamente, reprimidas. No segundo caso, fala-se do sujeito popular, enquanto categorias sociais e políticas em lutas, que se constituem nos processos de luta e que se expressam nas organizações, que se orientam por determinadas ideologias, que realizam alianças, que ganham visibilidade pública, brigam pela instituição dos direitos, realizam a disputa hegemônica e se orientam por estratégias e táticas para obter seus fins. No terceiro caso, fala-se de partidos, grupos e personalidades públicas que delegam para si próprios a tarefa de “redenção da humanidade” através da luta pelas mudanças ou transformações sociais mais profundas. A distinção entre os três aspectos é fundamental para um referencial analítico mais apropriado à realidade brasileira. Os movimentos sociais populares, neste trabalho, estão sendo compreendidos como o conjunto social de setores organizados das classes populares, cuja práxis se orienta, de um lado, pela necessidade e desejo de melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência e, de outro, na perspectiva, mais ou menos consciente, de construção de novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Continuando a análise, pode-se dizer que o Campo Democrático e Popular se constitui em nosso país na década de 70/80, de um lado, em contraposição aos

desdobramentos específicos do Projeto da 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 Campo 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 Campo orientava-se para a luta pela democratização formal e para o aprofundamento desta democracia, que consiste na partilha do poder político, econômico e cultural, apontando já neste período para a necessidade do alargamento e universalização dos direitos civis, políticos e sociais. Na luta pelo aprofundamento da democracia, por exemplo, diferenciava-se de outros Campos que também lutavam pela democratização formal. Ele consegue, também, a exemplo dos Novos Movimentos Sociais Europeus, mobilizar-se em torno de questões que extrapolam as reivindicações materiais, tais como emprego, condições de trabalho, moradia, saneamento, saúde, educação, colocando na cena pública as discriminações de gênero e de etnia (principalmente negros) e os direitos humanos. A luta e as condições que configuram seu processo deixam de ser pensadas nos estritos limites do econômico e passam a ter uma maior e melhor expressão de sua dimensão política e cultural. Além disso, o Campo se orienta pela autonomia dos diferentes sujeitos sociais - Partido, Estado, Movimento -, pelo rompimento de relações hierarquizadas entre direção e base, pelas formas de participação direta do popular na reflexão, decisão, execução e controle das deliberações, enfatiza o caráter pedagógico das relações, apontando claramente para traços culturais inovadores (Scherer-Warren, 1987).

A emergência deste Campo foi viabilizada, fundamentalmente, por uma articulação mais orgânica entre as classes populares que se expressam nas suas organizações, os intelectuais orgânicos, enquanto agentes de mediação³⁹ e as

³⁹ Sobre os intelectuais orgânicos é esclarecedor o texto de Ivete Simionatto. Diz a autora: "A reflexão sobre o intelectual orgânico, que ocupa na obra de Gramsci um lugar considerável, é retomada muitas vezes de forma simplista e reducionista. Cabe assinalar que tornar-se intelectual orgânico, no sentido gramsciano, não envolve apenas uma questão moral de "dever ser", ou uma opção apenas tingida com as tintas de um novo referencial teórico. Não é suficiente também (que os intelectuais) transfiram-se em massa às fileiras dos

estruturas de mediação, tais como fontes de recursos de conhecimento, políticos, organizativos e materiais. Também incorporam-se a este Campo, no período em estudo, os movimentos sociais de base não popular (pluriclassista) como o de Mulheres, o Movimento de Negros, entre outros, que foram se constituindo neste processo. O alargamento ou estreitamento da base social deste Campo dependia muito da luta que estava sendo travada e da radicalidade de sua exigência. Exemplos disto podem ser a luta pelas Diretas-Já que ampliou o número de adesões por parte de amplos setores sociais e a luta pela Reforma Agrária que, no período, reduziu a adesão de importantes setores da sociedade.

Neste período, sob a ação também deste Campo, há um alargamento substantivo da Sociedade Civil brasileira e das classes populares que, pela primeira vez na história brasileira, constituem-se como sujeitos políticos e passam a se expressar na cena pública de forma autônoma e falando por si mesmos. Constituem-se os chamados Novos Movimentos Sociais e, no caso brasileiro, diferentemente do que aconteceu na Europa, são também nomeados como Movimentos Sociais Populares. Esta última nomeação deixa clara a especificidade da realidade brasileira e latino-americana com relação ao contexto europeu,⁴⁰ conferindo maior veracidade ao que ocorreu neste período da nossa história. Neste período novos valores e novas práticas populares ganham qualidade, maior autonomia, consistência e maior organicidade, tornando-se visíveis de modo mais organizado e permanente no interior do Bloco Histórico do Projeto da Modernidade brasileira, revolucionando o cotidiano e também o cenário público do País.

movimentos populares e posicionem-se com atitudes e críticas ao sistema capitalista. Tornar-se intelectual orgânico das classes subalternas não implica apenas a realização de mudanças de cunho teórico, mas implica também uma prática articulada com as organizações representativas das classes subalternas, contribuindo para que estas se afirmem cada vez mais como protagonistas políticos" (1995, p. 206).

⁴⁰ Neste período, no Brasil, vivia-se sob um Estado "Autoritário-burocrático" ou num Estado de "Mal-Estar Social", como preferem nomear alguns autores. A Europa vivia sob o Estado de "Bem-Estar Social" (embora em crise desde meados da década de 70). Devido ao desenvolvimento específico do Projeto da Modernidade na Europa, não havia lá, naquela época, classes populares como aqui no Brasil e América Latina (tendo em vista a crise do Estado de Bem-Estar Social não é absurdo supor que daqui a alguns anos ou décadas possam existir setores populares em maior escala naquele continente). Segundo Ivete Simionatto, (1995, p. 196) "o Estado de Bem-Estar Social é um fenômeno que decorre do próprio Estado ampliado. É um Estado que interfere na sociedade, privilegia certos direitos sociais incorporando pressupostos que se situam entre o liberalismo e o socialismo, embora de forma contraditória. Pode-se dizer que o Estado do Bem-Estar é, em certos aspectos, compatível com o liberalismo, mas consegue implantar-se contra esta perspectiva, pois busca ultrapassar o jogo das forças do mercado no interesse do bem-estar social". Numa perspectiva crítica, Chauí (1992) diz que, entre outros fatores, o Estado de Bem-Estar foi

Como diz Lima, refletindo sobre a história brasileira, num texto escrito em 1981:

Não é porque nunca existiu uma democracia ampla que as classes populares não participavam politicamente e estavelmente do sistema político brasileiro, mas é o inverso. É porque as classes populares nunca alcançaram um grau de organização política suficiente para impor a sua participação autônoma e estável que não houve ainda democracia política no Brasil (In Moisés et alii, 1982, p. 49).

Neste sentido é importante lembrar que os movimentos sociais populares existiram durante toda a história brasileira. Estes são novos movimentos pelas novas características historicamente incorporadas que vão além de expressar o protesto quase sempre reprimido e de encaminhar demandas quase nunca viabilizadas. Estas novas características têm merecido diferentes análises e apresentam duas vertentes centrais: as que salientam o potencial transformador dos novos movimentos, privilegiando a dimensão sociocultural, e os que privilegiam a dimensão política. Os primeiros salientam o potencial dos movimentos para a construção das identidades populares, para as transformações no cotidiano, na micropolítica, nas chamadas revoluções moleculares; os segundos enfatizam as contribuições dos movimentos para as transformações na dinâmica da ação do Estado e na sociedade. No entendimento deste trabalho, apesar das contradições vivenciadas por estes movimentos, a novidade se concentra no potencial de atuação em ambas as frentes⁴¹.

O Campo Democrático e Popular, todavia, se apresenta de forma fragmentária e difusa (Peruzzo, 1998). Esta fragmentação é rompida em determinados momentos quando, então, sua manifestação eclode de forma mais orgânica. Exemplos disto podem ser a articulação nas greves do ABC, em 1978/79, em torno da constituinte de 1988 e na campanha para a presidência em 1989. Sua organicidade maior ou menor depende das questões que as conjunturas vão apresentando, do movimento dos sujeitos políticos que os constituem e de

viabilizado pela exploração dos chamados países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e que ele foi uma conquista do movimento dos trabalhadores daqueles países.

⁴¹ Maria da Glória Gohn (1991) distingue quatro paradigmas, embora considere as diferenças entre os autores, no estudo dos movimentos sociais: 1) o histórico-estrutural (Hobsbaw, Castells, Thompson); 2) o

suas capacidades de maior ou menor articulação, mobilização e intervenção política pública, além, obviamente, dos movimentos de outros campos políticos. É importante salientar, ainda, que não há homogeneidade, embora exista uma unidade de sentido, nos projetos políticos dos diversos sujeitos que o conformam e que, muitas vezes, a forma de comunicação e de disputas internas acaba por evidenciar um grande descompasso entre as idéias, teorias e práticas vividas. De qualquer modo, o Campo Democrático e Popular não pode ser dissociado de uma visão de processo. Seus movimentos não são lineares, são permeados de avanços e retrocessos, inacabados e embebidos pelas contradições da realidade econômica, política e social e dos próprios sujeitos que o constituem.

Com as ações orientadas, pelo Campo, para a disputa com o Estado em todos os níveis (local, municipal, regional, estadual e nacional) e com os padrões mais que no interior da sociedade em seu conjunto, das instituições da Sociedade Civil e do próprio Estado, este período representou um grande ciclo reivindicativo das ações das classes populares que expressavam publicamente, através da intervenção política, principalmente as chamadas ações diretas, o seu descontentamento com relação às políticas governamentais e, ao mesmo tempo, manifestavam a necessidade e lutavam para que estas mesmas políticas fossem reorientadas. Havia, entretanto, algo mais que animava a luta de milhares de pessoas que se envolviam, em diversos níveis, na ação política reivindicatória e contestatória: tratava-se da mística transformadora. Um sentimento que brotava lá do fundo, talvez do espírito ou da alma, que dizia que a transformação era possível, além de necessária. Particularmente, enquanto agente de mediação, foi possível sentir isto, às vezes mais forte, às vezes mais fraco, mas sempre presente e pode-se partilhar tal sentimento com outros agentes e com muitas pessoas das classes populares nos processos de construção de suas organizações. Nas entrevistas realizadas, procurando estudar os anos 90, pode-se confirmar tal sentimento por parte das pessoas entrevistadas que viveram aquela época. Paulo Freire traduz esta mística como a esperança na possibilidade de

culturalista (Touraine, Mellucci, Claus Offe); 3) o neo-idealista: a defesa da autonomia (Foucault, Guattari, Deleuze); 4) neopositivista (Blumer).

realização da humanização dos homens e do mundo (Freire, 1985). Isto é, havia fé nas possibilidades de transformação social.

1.3- Processo de constituição do Campo Democrático e Popular

**Caminhando e cantando e seguindo a canção.
Somos todos iguais, braços dados ou não.
Nas escolas, nas ruas, campos, construções.
Caminhando e cantando e seguindo a canção.**

**Vem, vamos embora, que esperar não é saber.
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer .**

.....(Geraldo Vandré)

A história do popular na República a partir de 1930, até o início dos anos 60, foi a história de um popular cujas manifestações eram espontâneas ou dirigidas desde fora; ora pelo Estado, e isto aconteceu com o populismo que representou uma forma de contemplar o peso crescente das manifestações populares sem, entretanto, a considerar efetivamente; ora pela esquerda⁴², que, apesar das boas

⁴² Embora sem larga tradição de esquerda, o Projeto da Modernidade brasileira produziu três gerações de movimentos de esquerda. A primeira é representada pelos anarquistas, comunistas e socialistas das primeiras décadas do século e foi muito vinculada à tradição da esquerda européia. Os anarquistas hegemonizaram a esquerda até 30 e, após, a hegemonia coube ao Partido Comunista (fundado em 1922). A segunda geração é a dos movimentos ligados à luta armada que prevaleceram durante os anos 60 e início dos anos 70. Esta geração tem cinco focos principais: 1) das dissidências do PCB formou-se o Partido Comunista do Brasil (PC do B - fundado em agosto de 1960); 2) no mesmo campo de crítica ao PCB, foi fundada a Polop (Política Operária); 3) no campo do pensamento cristão, que foi se afirmando a partir da encíclica *Pacem in Terris*, de 1958 (Papa João XXIII), houve um processo de radicalização política e ideológica que mais tarde resultaria na Teologia da Libertação, grandemente influenciada, na América Latina, pela Conferência dos Bispos de Medellín, realizada em 1968. A partir desta orientação, ganharam forças a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Operária Católica (JOC), todas elas congregadas em torno da Ação Católica (AC). Daí originou-se uma organização cristã de esquerda: a Ação Popular (AP); 4) marginalizado, o movimento camponês teve focos localizados de resistência e uma dessas expressões foram as Ligas Camponesas (Nordeste/Pernambuco). Estas, lutando pela Reforma Agrária, quase se constituíram num movimento político e acabaram assumindo uma posição de luta insurrecional pelo poder; 5) Após o golpe de 64, novas organizações se formaram: a Aliança de Libertação Nacional (ALN- reuniu alguns dos expulsos do PCB), outro grupo que saiu do PCB, sendo alguns expulsos, formou o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR); ainda, originário do PCB foi o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Um grupo de militares abandonou os quartéis e se juntou aos expulsos da FFAA com o golpe e, junto com militantes, fundaram a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). A VPR e a ALN foram as principais organizações do período da luta armada urbana no Brasil. Ao lado delas, estavam as organizações que formaram-se anteriormente e muitas outras de menor expressão. A terceira geração de esquerda foi a gerada na ditadura dos anos 70 até a primeira metade dos anos 80. Esta última representa a atualidade da esquerda brasileira. A hegemonia é da esquerda chamada de democrática,

intenções, se norteava hegemonicamente por uma postura de “fazer para” e “não de fazer com.”

Quer dizer, de uns e de outros, apesar das diferenças das orientações políticas, há uma predisposição e uma descrença na capacidade dos “bestializados”. Para uns, massa a ser contentada, desmobilizada ou reprimida e, para outros, instrumentos para a tomada do poder. De qualquer forma, acabava-se por tutelar politicamente as classes populares.

No início dos anos 60, a hegemonia deste tipo de relação com as classes populares começa a ser posta em questão. É neste período que se intensifica uma nova tentativa de organização autônoma dos trabalhadores rurais e urbanos. Outros sujeitos políticos, além das organizações de esquerda, intensificam o trabalho junto às classes populares, tais como estudantes, professores e religiosos progressistas. A luta pela Reforma Agrária fica clara. O aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores urbanos começa a ser demandado com ênfase. A realidade brasileira começa a ser melhor estudada. Desenvolvem-se o Cinema Novo, o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPCs), o Movimento de Cultura Popular (MPC), o teatro que se engaja com as necessidades e desejos populares; surgem, ainda, os primeiros Centros de Educação Popular e há um grande crescimento dos movimentos de moradores nos bairros. Há uma articulação da Frente Ampla, movimento de apoio às reformas de base de Jango; ganha estatura um certo “cristianismo” que se volta para os pobres e com um trabalho intenso entre os jovens, para que estes participassem da vida política; é divulgada a teoria de Paulo Freire, em que a preservação da cultura popular e a conscientização como ferramentas para os processos transformadores passam a ser preocupações dos que trabalhavam com as classes populares. Enfim, novos valores e práticas começavam a emergir reivindicando/contestando a direção dada pelas forças hegemônicas ao desenvolvimento brasileiro e repudiando a prevalência do autoritarismo e da coerção nas relações entre o Estado e a Sociedade (principalmente com as

sendo, por vezes, também caracterizada como social (conferir em Emir Sader, 1995; Jacob Gorender, 1987; e em Ângela Araújo (Org.), 1997, principalmente p. 21/60).

classes populares), bem como novos valores e novas práticas começavam a aflorar no interior da esquerda, das organizações populares e dos movimentos populares.

Esta experiência histórica, que poderia ter mudado os rumos do desenvolvimento brasileiro, é, de um lado, abortada com o Golpe de 64⁴³ e, de outro, aprofunda-se nos anos 70/80.

Retomando um pouco da História do Brasil, é possível dizer que na Revolução de 30 foram dadas as bases do que seria o Estado e a economia brasileiros, apesar das metamorfoses que estas duas esferas foram sofrendo no decorrer das crises que acompanham regularmente o Projeto da Modernidade brasileira (as crises nunca são isoladas e acompanham a dinâmica mundial). Também é a partir de 1930 que firmam-se as bases de uma cultura que não rompe com o passado e atualiza formas de legitimação de um quadro social que, resguardadas as proporções, continua convivendo com problemas históricos: terra, desemprego, fome, discriminação dos negros, privatização do público, revelando o distanciamento da representação política de um direcionamento do Estado para o bem comum. A Revolução de 30, embora tenha modificado substantivamente as políticas econômica e social do Estado, trazendo ganhos reais para os trabalhadores, pode ser caracterizada como “mais um pacto de elite na história brasileira, que bloqueava a irrupção direta do povo através de suas representações políticas e o substituía” (Emir Sader, 1995, p.70)⁴⁴.

⁴³ O golpe militar que acaba por dar a direção ao desenvolvimento posterior do Brasil não foi, segundo Frigotto (1991), algo destituído de intenção coletiva. Foi pensado coletivamente (intelectuais orgânicos) pelos estrategistas do capitalismo associado e subserviente que se estruturaram, entre outras, nas seguintes organizações: IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), CONCLAP (Conselho Superior das Classes Produtoras) e IBAD (Instituto de Ação Democrática). Estas são forças políticas que reagem ao movimento de outras forças políticas da sociedade que, ao reivindicarem reformas de base, colocam em perigo a sua hegemonia. Mais uma vez as classes populares estavam “destinadas” a margear os benefícios do projeto econômico, político e cultural das elites. O autor lembra o papel desempenhado pela imprensa na divulgação desta doutrina, principalmente da Rede Globo de Televisão.

⁴⁴ Boris Fausto (1988, p. 21), no excelente artigo “Estado, Classe Trabalhadora e Burguesia Industrial (1920-1945): uma revisão”, discute as diversas interpretações sobre a Revolução de 30, colabora com a percepção de Sader e nos diz que o “confronto do final dos anos 30 é um confronto intra-elites, tradicional na história brasileira. O jogo se decide no âmbito das forças dominantes envolvidas e a vitória dos novos grupos não corresponde à pura e simples liquidação dos derrotados e de suas fontes de poder. Mas ao mesmo tempo há algo de novo no horizonte cujo sinal mais claro é a ampliação da mobilização social, apontando para a alteração das bases da política de elite [...]. As alternativas em jogo em 1928/1930 eram alternativas de elite, mas de elites ampliadas. A diferença consistia não apenas nesta ampliação mas no fato de que os novos detentores do poder elaborariam uma política com relação aos “radicais, ao movimento operário organizado e à classe trabalhadora em geral”.

Fiori (1994) não usa a expressão bloco histórico nem coalizão política para descrever o ocorrido em 30. Prefere usar, como Emir Sader, a expressão pacto e, embora ache que possa ser um tanto vago, considera mais flexível do que as outras duas expressões citadas. De qualquer forma, o autor refere-se a uma estreita articulação acontecida entre as elites políticas e econômicas nacionais com as mesmas elites internacionais que consolidaram, ao longo do tempo, opções de desenvolvimento compreendido apenas como crescimento econômico. Estas opções foram sempre excludentes ao invés de includentes, segregadoras, portanto, culminando com as decisões da última década que acabaram, ao invés de resolver a crise da chamada década perdida dos anos 80, intensificando-a.

Nas palavras de Fiori:

Incorremos conscientemente no perigo da imprecisão ao usar o conceito de “pacto”, porque o consideramos mais extenso e complexo que o de coalizão política e ao mesmo tempo mais flexível que o de bloco histórico: um conjunto de regras ou convenções não escritas (cujas raízes remontam, em alguns casos, até o nosso passado colonial escravista), sustentada numa correlação inalterada de forças, que permaneceram instáveis e foram rigorosamente obedecidas, durante a era desenvolvimentista, nas relações entre os principais atores sociais e políticos e blocos econômicos, nacionais e internacionais. Nossa conclusão é que este pacto foi o que viabilizou e deu a marca “endógena” à nossa industrialização, mas também foi o grande responsável pelas suas crises periódicas e pela lenta entropia financeira e política que acabou paralisando, nos anos 80, o Estado e o próprio desenvolvimento brasileiros (Fiori, 1994. p.126).

No Brasil, a exemplo dos anos 30 e apesar das diferenças que são substantivas, a década de 60 traz profundas mudanças. Em 1961 há a renúncia de Jânio Quadros e assume seu vice, João Goulart. Jango, entre aceitar o regime parlamentar e a força do Congresso Nacional, opta pelo nacional-populismo e propõe realizar as reformas de base exigidas pelas forças populares e contidas no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. Além das reformas de base, o plano pretendia conter a inflação e lançar as bases para a retomada do crescimento econômico.

Em poucos momentos da história do Brasil, segundo historiadores, viu-se uma mobilização social tão intensa. A polarização da sociedade, reforçada pela campanha contra o comunismo, pode ser constatada nos comícios realizados em

março de 64. No dia 13, Jango foi ao comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, onde falou para aproximadamente 150 mil pessoas, reafirmando a promessa de Reforma Agrária e de uma futura Reforma Urbana, além de prometer mudar os impostos, taxando os mais ricos. Uma espécie de reação conservadora veio ainda em março, em São Paulo. Quase 500 mil pessoas desfilaram na Marcha da Família com Deus pela Liberdade.

Analisando este período (inaugurado em 30), Vicentini & Dorigo dizem que

o prosseguimento do processo de industrialização levou à expansão cada vez maior do proletariado urbano e ao surgimento de novas reivindicações: agora, não era mais o caso de criar uma simples lei trabalhista, mas de promover uma distribuição de renda global. Os trabalhadores acabaram se voltando para o Estado, a quem estavam atrelados, e de lá veio o projeto de distribuição de renda: as reformas de base. Nesse momento, o Estado deixou de atender aos interesses das elites, ou seja, o populismo deixou de ser um instrumento usado em benefício da burguesia. Nada mais justo que esta mesma elite promovesse, então, a desmontagem do velho Estado populista (e de seu arcabouço jurídico-político) e a criação de um novo. Tal é o caráter do novo regime que surgiu em abril de 64 (1998, p. 404)⁴⁵.

A partir daí, a História é conhecida. Em 31 de março de 64, o Presidente é deposto e instaura-se uma seqüência de tristes e trágicos dias no País⁴⁶. No plano político, foi reinaugurado um período centralizador e autoritário de governo e, no plano econômico, retomaram-se os rumos do desenvolvimento através do receituário do FMI, da internacionalização da economia e do impulso à iniciativa privada. O desenvolvimento econômico alcançado no período de 68 a 73, caracterizado como o “milagre brasileiro” apoiava-se no tripé Estado - grandes empresas nacionais - capital multinacional. (Pesavento, 1991).

⁴⁵ Sandra Jatahy Pesavento diz que, ao longo dos governos populistas, ocorreram oscilações da política econômico-financeira e das estratégias de desenvolvimento econômico brasileiro. “Tais oscilações revelaram a interveniência de três ordens de fatores: a pressão externa do capital monopolista sobre o Estado brasileiro e a economia capitalista nacional, como um todo; as cisões no interior da burguesia, que de nacional optou progressivamente pela internacionalização; as pressões, desde baixo, da sociedade civil, a partir do momento em que as políticas de massas populistas abriu caminho para uma ação efetiva das classes sociais, ameaçando a ordem instituída” (1991, p. 59). Com o golpe de 64, teve fim o populismo e a democracia populista no Brasil (45-64) e com ela encerrava-se o projeto nacionalista de desenvolvimento industrial brasileiro.

⁴⁶ A História brasileira deste período é detalhadamente analisada na obra de Thomas Skidmore. “Brasil: de Getúlio a Castelo” (1976). O novo regime estendeu-se por 21 anos e teve os seguintes presidentes (todos generais do exército): Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), Artur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médice (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista Figueiredo (1979-1985).

Segundo a mesma autora, “o milagre baseava-se nas metas prioritárias de exportar e promover o desenvolvimento acelerado da indústria, mesmo às custas do acelerado endividamento externo” (Pesavento, 1991, p. 75).

Em 1968, o Presidente Costa e Silva, pressionado pela ação das forças populares, decreta o AI-5⁴⁷. O Congresso Nacional é fechado e inicia-se um período de silêncio no meio estudantil, sindical, intelectual, artístico e partidário, provocado pelas cassações, prisões, torturas e assassinatos. A resistência armada que se manifesta neste período, principalmente pela ALN e VPR, é totalmente dizimada⁴⁸.

O revigoramento das forças políticas populares no Brasil acompanha o processo desencadeado no continente latino-americano e pode ser associado, entre outros aspectos, à crise internacional do petróleo, ao exemplo de processos revolucionários acontecidos (Cuba), à crise econômica dos anos 60, cujos efeitos se fizeram sentir em meio à década dos anos 70, anunciando o esgotamento do período do milagre, à denúncia da crescente concentração de renda e ao aumento da especulação financeira, à ascensão ao poder de Geisel, que significava o retorno do grupo “castelista” e o fim da intransigente “linha dura”, à pressão internacional que exigia regimes democráticos formais, bem como ao “levante” reivindicatório das classes populares que exigiam melhores condições de vida.

É a partir de meados de 1975 que (re)emergem as lutas sociais populares. Neste período, as novas práticas e os novos valores anunciados no período

⁴⁷ Implementava-se a “Doutrina da Segurança Nacional”. Esta doutrina foi elaborada pela Escola Superior de Guerra ao longo dos anos 50 e 60. Ela “caracterizava o corpo social como um órgão vivo, no qual só se admite a solidariedade de cada parte com o todo. Qualquer divergência ou conflito é considerada como ação de um corpo externo - “inimigo externo -, no caso, soviético, chinês ou cubano -, afetando o funcionamento harmônico da totalidade. É uma doutrina totalitária, que deu cobertura ideológica às ditaduras do Cone Sul latino-americano” (Emir Sader, 1995, p. 128).

⁴⁸ O período compreendido entre 64-74, que corresponde a uma fase de grande repressão, pode ser caracterizado como sendo de resistência e de enfrentamento ostensivo e, ao mesmo tempo, é o período em que pela base vai se gestando um “novo” movimento popular. Neste período, merecem destaque a Guerrilha do Araguaia (67-74) que ocorreu no Pará, a de São Paulo, que ocorreu no Vale do Ribeira (Lamarca) e a do Caparaó, em Minas Gerais. As guerrilhas urbanas (68-71) cujas principais ações foram seqüestros de personalidades e assaltos a bancos (Marighella). As greves de Osasco e Contagem acontecidas em 1967, O Movimento Estudantil (66-68), que conseguia realizar manifestações massivas, além da conjuntura interna, a ME ganhou importância também em função dos acontecimentos internacionais que elegiam os estudantes como sujeitos políticos importantes ao lado dos operários e camponeses (1968, em Paris). É importante destacar ainda o Movimento do Custo de Vida, articulado em meados de 72, passou a existir em São Paulo e em diversas capitais do país. Em 79, este movimento passou a ser chamado de Movimento de Luta Contra a Carestia. Nos anos 80, refluíu, após ter realizado uma série de encontros e congressos nacionais; a ação

anterior ao golpe (re)emergem, firmam-se e vão além, constituindo um Campo Democrático e Popular.

Desde então, uma série de organizações e movimentos sociais populares são fundados no país. Estas organizações, no período em estudo, progressivamente ocupam espaços no cenário político e na agenda pública. Após a realização de um mapeamento, pode-se citar como importantes⁴⁹ as organizações indicadas abaixo.

- A CEBs e as diversas pastorais da Igreja Católica: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) datam dos primeiros anos da década de 60 e inicialmente desenvolveram o trabalho nas zonas rurais, especialmente no Nordeste. No RS, as CEBs se desenvolveram com maior força no final dos anos 70 e nos anos 80. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi criado em 1972 e, em 1975, tem-se a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Esta entidade teve papel central na construção de inúmeros movimentos sociais do campo. A Pastoral da Terra teve sua ênfase no período de 76 até o final da década de 80, e as outras Pastorais Populares, como a da Juventude, a Operária e a da Criança, desenvolveram-se mais nos anos 70/80.

- Associações e Movimentos Comunitários (Movimentos de Bairros). Ressurgem, a partir da década de 70, rearticulados ou impulsionados principalmente pela ala progressista da Igreja, denominada de Teologia da Libertação (diversas pastorais). As demandas giram em torno dos direitos principalmente relacionados à terra - invasão e posse da terra -, à moradia - mutirões de construção de casas, rebaixamento de preços de prestações - e aos equipamentos urbanos - creches, escolas, saúde, transporte, saneamento. Estas associações diferenciam-se das antigas SABs - Sociedade Amigos de Bairros ou Associações de Moradores. Estas, encontradas no mundo urbano brasileiro desde

dos artistas com canções de protesto e através do teatro e cinemas novos; e o trabalho das pastorais e das CEBs nas periferias.

⁴⁹ Este mapeamento, bem como os outros realizados, foi elaborado tendo por base as obras citadas ao longo do capítulo. As principais dificuldades encontradas na sua realização dizem respeito, de um lado, às datas e nomeações (muitas vezes, de um autor para outro, os anos dos acontecimentos e as suas nomeações são diferentes, em alguns casos, as diferenças são importantes) e, de outro, o que os autores significam como o mais importante (neste caso também as diferenças são relevantes) e a fragmentação das informações. É importante salientar, ainda, que embora não se tenha destacado nos mapeamentos, todas

o início do século, marcadamente a partir de 1945, participavam do jogo do voto pela melhoria urbana (clientelismo). Aquelas amparavam-se em projetos de construção de uma sociedade mais igualitária e adotavam novos métodos de construção das relações entre os seus componentes e destes com outros sujeitos políticos.

- Criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS). Na fase final do regime militar e início da transição para a democracia, em meados de 80, surge a ANAMPOS. Na época, representou um dos espaços de rearticulação das forças populares e sindicais democráticas. Estas, apesar das diferenças, ainda estavam unidas. Algum tempo depois, as diferenças evidenciaram-se como sendo de duas ordens: uma político-partidária, ala pró-PT e ala pró-PMDB e PCB e, outra, que incidia no caráter da unidade - luta popular e luta sindical. A primeira divergência resultou, pelos que optaram pelo PMDB e PCB, no desligamento da ANAMPOS e criação da Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM) que reuniu setores mais tradicionais das lutas organizadas nos bairros. A segunda divergência resultou na separação das questões populares e sindicais, levando à criação das centrais sindicais. Fruto destas cisões, a ANAMPOS se desarticulou de início, mas, a partir de 1984, se reconstituiu e realizou inúmeros encontros e congressos e teve que mudar o seu nome. Isto é, teve que ressignificar o "s" que de sindical passou a significar populares, uma vez que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) já estava criada. A ANAMPOS foi extinta em 1989 em um congresso, em Belo Horizonte, após inúmeros debates realizados em todo o país. O congresso, representado pelas inúmeras correntes que compunham a entidade, resolveram criar a Pró-Central dos Movimentos Populares. Em 1993, a Pró-Central dos Movimentos Populares é extinta e é fundada a Central dos Movimentos Populares, que acaba tendo maior incidência e congregando os movimentos de luta pela moradia. Moradia e Cidadania são suas frentes prioritárias de lutas (Gohn, 1995).

organizações e movimentos populares mais expressivos construíram articulações e participaram de encontros e congressos tanto latino-americanos como com outros países.

- Rearticulação do movimento sindical⁵⁰. A retomada do movimento sindical combativo ocorre já em 74, centralmente na região do ABC paulista. As greves de 78/79 demonstram esta expansão. A partir de 1979, foram sendo criadas várias articulações em nível nacional: Unidade Sindical, Encontro de Oposições Sindicais (ENOS), Encontro Nacional de Trabalhadores em Oposição à Estrutura Sindical (ENTOES), Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS) e a Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). Esta conferência marcou a nova fase do sindicalismo do país e sinalizou as diferenças político-ideológicas que originaram as propostas da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT). A CGT foi criada em 1983 e representava as forças de tendência moderada do sindicalismo brasileiro. A CUT também foi fundada em 83, seu primeiro congresso nacional e o do RS foram realizados em 84. A CUT é associada ao sindicalismo combativo e autônomo que emergiu neste período. Em 1983, foi criada a União Sindical Independente (USI). De pouca expressividade, esta central congregou forças sociais tradicionais. Finalmente, em 1990, foi criada a Central Geral dos Trabalhadores (CGT). Esta central congregou a chamada ala moderna do sindicalismo brasileiro, o chamado sindicalismo de negócios ou de resultados.

- Criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado. A unificação aconteceu em um ato público, em São Paulo, que reuniu aproximadamente 3.000 negros na escadaria do Teatro Municipal. O ato foi imediatamente motivado por três acontecimentos fortes e praticamente simultâneos: a morte sob tortura do trabalhador negro Robson Silveira da Luz; expulsão de três atletas juvenis negros do time do Clube Regata Tietê e o assassinato, num bairro da Lapa, por um policial, de Nilton Lourenço, negro e operário. A principal bandeira do movimento foi a luta contra a discriminação racial e social que se abatia contra os negros,

⁵⁰ Foram muitas as tentativas de articulação e unificação autônoma dos trabalhadores ao longo da República. As principais parecem ser: 1906, realizou-se, no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Operário Brasileiro que decidiu pela fundação da Confederação Operária Brasileira (COB); 1929, foi realizado um Congresso Sindical Nacional, também no Rio, que decidiu pela criação da Confederação Geral dos Trabalhadores Brasileiros (CGTB); 1935, em nova tentativa, foi organizada a Confederação Sindical Unitária Brasileira (CSUB); 1945, sob a iniciativa dos comunistas, constrói-se o Movimento Unificado dos Trabalhadores (MUT) e, num Congresso Nacional Sindical, nasce a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGTB); 1953 a 1962, período forte de constituição de organizações intersindicais fruto de lutas e movimentos grevistas. Estas articulações resultaram na criação, em 62, do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT).

principalmente os pobres e subempregados, moradores das favelas e vilas (sua base teórica inicial fundamental foi a relação raça e classe). Em setembro do mesmo ano, dando seqüência ao ato público, foi realizada uma assembléia nacional em que foram elaborados os documentos básicos: carta de princípios, programa de ação e estatutos⁵¹.

- A fundação, em 9 de fevereiro de 1980, do Partido dos Trabalhadores.

- Fundação, em 1985, do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Este movimento é o primeiro em âmbito nacional sobre a problemática específica. Este movimento teve papel central, junto com outras entidades, na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. O ECA substituiu o Código de Menores de 1927, que já havia sofrido uma revisão em 1979.

- A articulação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Tendo por base as lutas dos pequenos trabalhadores rurais em seus sindicatos e das ocupações que aconteciam em diversos pontos do país, o Movimento começa a sua articulação em 1981. No RS e em SC, as ocupações ocorrem a partir de 79. Em 1984, em Cascavel, no Paraná, realiza-se o primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra⁵². O primeiro congresso viria a acontecer em Curitiba, no Paraná, no ano seguinte.

⁵¹ Tendo por base as entrevistas, é possível dizer que, após a República, o Movimento Negro passou por três ênfases que hoje se apresentam simultaneamente. A ênfase culturalista, afirmação da negritude, que teve seu momento de pico nos anos 60, quando explodiram os movimentos raciais pelo mundo. A ênfase integracionista de direita e de parte da esquerda, que acaba propondo a dissolução da problemática negra e a questão da preservação e afirmação da cultura negra. Esta ênfase propõe a integração do negro através de sua transformação em cidadão comum, como todos os outros. Para a integracionista de direita, a problemática negra se resolve pela educação e integração dos negros à sociedade. Para uma das visões da esquerda, resolvendo o problema de classe ou as contradições do capitalismo, a problemática negra estaria resolvida. O assento é na igualdade. Isto é, a integração passa pela igualdade. A síntese desta tendência integracionista de esquerda seria "raça e classe". Há uma terceira tendência, também de esquerda, nomeada territorializante que pretende ser a síntese das outras duas. Para esta, a questão da igualdade - classe, é tão importante quanto a questão da diferença. Quer dizer, além de resolver o problema da igualdade, haveria de se reconhecer que o povo negro é portador de um processo civilizatório próprio que se tentou desconstituir. Para a sobrevivência do povo negro, é fundamental a preservação da cultura. Se os traços culturais africanos forem eliminados, morre o povo, mesmo que sobrevivam pessoas de pele escura. A síntese desta tendência seria "raça - território".

⁵² A luta dos trabalhadores rurais (com e sem terra e com e sem trabalho) na República passa por diversos períodos e formas de organização. As centrais parecem ser as seguintes: até aproximadamente 1940 prevalecem os movimentos chamados de messiânicos e o cangaço; incluem-se aí Canudos (Bahia, 1870-1897), Contestado (Santa Catarina (1912-1916), Movimento do padre Cícero no Ceará (1930-1934); de 1940 a 1964 inicia a organização dos camponeses. Nesta fase tem-se as lutas radicais localizadas (luta dos posseiros de Teófilo Otoni, revolta de "Dona Nhoca", no Maranhão, em Minas Gerais, revolta de Trombas e Formoso, em Goiás, revolta do sudoeste do Paraná, luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul em São

- A formação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR/RS): o primeiro encontro realiza-se no RS, em 1989. Em seguida, inicia-se o processo de articulação nos cinco Estados do Sul do Brasil e, em 94, começa a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR). A concepção que norteia o Movimento de Mulheres do RS, a Articulação Sul e a Articulação Nacional fundamenta-se basicamente na relação classe e gênero. Aqui cabe destacar que, a partir de 75, começará a surgir uma diversidade grande de movimentos de mulheres, principalmente nos bairros⁵³. As

Paulo), as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (as Ultabs - principalmente nos estados do RJ, PR e SP. Em 1954 foi fundada a ULTAB - União dos Trabalhadores e Lavradores Agrícolas do Brasil - germe da futura CONTAG - Confederação dos Trabalhadores Agrícolas - criada em 1963), as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master - no RS); a partir de meados de 70, tem-se o ressurgimento dos movimentos dos trabalhadores rurais que se expressam principalmente através do sindicalismo, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e de diversos conflitos fundiários (alguns envolvendo os povos indígenas) nas diferentes regiões do país. Boris Fausto divide os movimentos do primeiro período em 1) os que combinam conteúdo religioso com carência social, 2) os que combinam conteúdo religioso com reivindicação social, 3) os que expressam reivindicações sociais sem conteúdo religioso. O cangaço (Lampião) é associado por Stédile e Frei Sérgio ao problema da disputa pela terra na região e não apenas como banditismo social Boris Fausto, 1998, p.295; Stédile & Frei Sérgio, 1993; José de Souza Martins, 1981). Cabe registrar, ainda, que nesta última fase, em 1987, foi criada a UDR (União Democrática Ruralista). Este pode ser definido como um movimento de forças tradicionais de direita que foi criado para inviabilizar o avanço da Reforma Agrária. Realizou grandes "lobbies" quando da Constituinte de 88 e foi um grupo de perseguição a posseiros, trabalhadores do campo e líderes dos movimentos sociais populares.

⁵³ A partir da República, o Movimento de Mulheres pode ser dividido em duas fases. 1) do início da República até os anos 60, prevaleceu a luta por direitos específicos políticos e sociais e a intervenção em lutas gerais dos trabalhadores. Alguns destes movimentos e organizações que foram surgindo tiveram como protagonistas centrais as mulheres de classe média já emancipadas e, outros tiveram como base central as mulheres de classe popular. Em muitos momentos elas se encontraram, como na luta pelo direito ao voto. De qualquer forma, neste período, o centro da luta não era ainda a transformação nas relações de gênero. Prevalecia a conquista dos direitos, aliada à possibilidade de as mulheres exercerem o seu papel de cidadãs, trabalhadoras e mães. 2) A partir dos anos 60, intensifica-se a orientação de, junto com os direitos, lutar pela transformação das relações de gênero e sociais (da sociedade como um todo, portanto). É, entretanto, na década de 70 e 80 que esta orientação ganha força e maior envergadura e o feminismo vai ganhando legitimidade como sendo parte integrante dos processos de transformação social. As principais lutas, mobilizações e organizações de mulheres, a partir da República, foram: a adesão dos tecelões, categoria majoritariamente feminina, a greve em São Paulo em 1907; o jornal *Anima Vita*, dirigido às mulheres, publicado em 1910, conclamando à luta pela regulamentação do trabalho feminino; a greve de 1919 em que participaram 30.000 têxteis, massivamente mulheres e crianças; passeata com quase 100 000 mulheres, em 1917 no RJ, pelo direito ao voto (neste período a luta pelo direito de voto da mulher era mundial); fundação em 1920 da Liga para a Emancipação Internacional da Mulher; em 1922 é fundada a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino; em 1934 a Constituição incorpora o voto feminino (pela primeira vez uma mulher participou da Constituinte); em 1934 nasce a União Feminina como parte integrante da Aliança Nacional Libertadora; em 1945, surge o comitê das mulheres pela democracia, elas desenvolveram também, neste ano, a luta pela anistia e fundaram a Associação das Donas-de-Casa contra a carestia; em 47 é criado o *Jornal Momento Feminino* que existiu por 10 anos e é criada a Federação das Mulheres do Brasil, cujo primeiro congresso se realizou em 51; em 1948 as mulheres iniciaram a greve dos ferroviários deitando-se sobre os trilhos; em 52 foi realizada a primeira Assembléia Nacional de Mulheres pela defesa dos direitos da mulher (especialmente da trabalhadora), da infância e pela paz mundial; em 1953, em São Paulo, as mulheres dirigiram uma manifestação contra a carestia de vida; em 1956 foi realizada a Conferência Nacional de Trabalhadoras; em 1960 foi fundada a Liga Feminina do Estado da Guanabara, que chegou a organizar abaixo-assinados contra o alto custo de vida com 100 mil assinaturas; em 63 foi realizado o Encontro Nacional da Mulher Trabalhadora. Impossível não registrar que a Marcha com Deus pela Família e Liberdade foi composta expressivamente por mulheres (trabalhadoras, faveladas e empregadas domésticas),

mulheres, entretanto, têm vida política ativa nos diversos espaços de lutas gerais pela democratização e em outros movimentos importantes como o do “Custo de Vida”, que teve um alcance nacional. Esta emergência grande das mulheres pode ser também atribuída à influência da “onda” de movimentos de mulheres que ocorreu na Europa e nos Estados Unidos nos anos 60, além, obviamente, da trajetória das mulheres e do momento político, econômico e cultural do país.

- O surgimento, em 1988, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). O primeiro Encontro Nacional acontece em 89. Este movimento foi articulado pelo Departamento Nacional da CUT (DENTR). No RS, o Departamento

chamadas para combater o comunismo. As entidades que encabeçavam o movimento tinham começado a surgir em 62 e suas lideranças sabiam que contrapunham-se às mudanças de caráter popular. Após o Golpe, muitas mulheres somaram seus esforços na resistência à ditadura e muitas delas foram presas, torturadas e assassinadas. Elas lideraram, em 70, o Movimento pelo Custo de Vida colhendo mais do que 16 mil assinaturas (foi uma das primeiras manifestações populares após o período de repressão); em 75, aproveitando o Ano Internacional da Mulher (iniciativa da Organização das Nações Unidas - ONU), elas lançaram um abaixo-assinado acompanhado do “Manifesto da Mulher Brasileira” em favor da anistia, que obteve grande adesão nacional e internacional. Criou-se o Movimento Feminino pela Anistia. É neste ano que, marcadamente, a idéia de exigir a igualdade de direitos e questionar a submissão feminina vai ganhar ressonância maior, embora os estudos sobre a condição feminina tenham iniciado anteriormente (em 69 é lançado o livro de Heleieth Saffiotti - A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade). O primeiro Encontro da Mulher Brasileira realizado em 75 deu origem à formação do Centro da Mulher Brasileira. A partir de 75 cumpre um papel importante o “Jornal Brasil Mulher” de viés feminista e político. Em junho de 76 é publicado o jornal “Nós mulheres”. Este também contribui para estender a questão da mulher para todo o território nacional. Em 1976 ocorre, após 64, a primeira manifestação pública comemorativa do 8 de março - “Dia Internacional da Mulher”. Esta data unifica as mulheres, apesar de suas diferentes propostas políticas, sendo o combate à discriminação o elemento catalizador. Em 1977, o Centro da Mulher Brasileira promoveu o primeiro Encontro da Mulher que Trabalha. A partir deste período, surge uma diversidade muito grande de movimentos e organizações de mulheres, de diferentes matizes políticos e preocupadas com diferentes aspectos da situação da mulher. O divórcio transforma-se em lei; as empregadas domésticas se organizam e conseguem seu direito a férias; em 77 é instalada a Comissão Parlamentar de Inquérito da Mulher - CPI; em 78 ocorre o primeiro Congresso da Mulher Metalúrgica em São Paulo. Os congressos de São Paulo foram importantes e tiveram uma influência grande em nível nacional. É no terceiro congresso, realizado em 81, que se aprofundou a divisão do movimento. Os motivos centrais da divisão foram a questão da autonomia e a concepção de movimento. Para alguns grupos, as mulheres não deveriam se organizar de forma autônoma e as suas lutas deveriam ficar mais centradas nas questões dos direitos e integradas às lutas gerais dos trabalhadores. Para outros grupos, as mulheres deveriam construir movimentos autônomos e deveriam trabalhar seu específico para além da questão do trabalho e envolvendo as questões de gênero. A partir daí, intensificaram-se os encontros e articulações que congregavam de um lado as feministas e, de outro, as femininas. Até hoje, embora já bem mais amadurecido, a não-compreensão de que as contradições de classe que as mulheres enfrentam não são as únicas e que há contradições específicas de gênero que dizem respeito às relações homens e mulher tem levado a discussões calorosas entre as mulheres e destas com partidos e outros movimentos. De qualquer modo, a partir desta década, os movimentos e grupos de mulheres proliferam. Ainda em 77, as Mulheres Químicas realizam seu congresso; em 79, em São Paulo, constitui-se o Movimento de Lutas por Creches. Enfim, “elas” começam a incomodar os sindicalistas, as Igrejas e os movimentos sociais, os partidos, o Estado, os maridos. Na favela, na vila, no meio rural, no sindicato, no cotidiano, cada vez mais há a presença da mulher e seus temas específicos (trabalho, sexualidade, saúde, violência, igualdade nas relações, discriminação) se fazem sentir (Telles, 1993, Paoul Singer, in Singer & Brant (Org.), 1981; anotações do diário de campo realizado tendo por base o acompanhamento de atividades do MMTR/RS, no período desta pesquisa; e Relatório do Primeiro Encontro Nacional da ANMTR, 1997).

dos Trabalhadores Rurais da CUT (DETR) cria uma comissão provisória em 88, e o primeiro Congresso ocorre em 1990.

- Os Centros de Desenvolvimento e Promoção Popular que surgem na década de 60 e florescem, tanto quantitativamente como qualitativamente, no final da década de 70 e nos anos 80. A partir dos anos 90, estes Centros passam a se chamar de Organizações não-Governamentais (ONGs), embora muitas continuem a se denominar de Centros de Educação Popular. Para se ter uma idéia, em termos quantitativos, hoje, em nível dos Três Estados do Sul (RS, SC e PR), 27 destas organizações, do Campo Democrático Popular, articulam-se em torno do Fórum Sul de ONGs/ABONG. Há, também, uma associação nacional que congrega, aproximadamente, 250 destas organizações (ABONG/Associação Nacional de ONGs).

Além das citadas, inúmeras outras organizações e movimentos sociais se constituíram e continuam se constituindo, alguns envolvendo centralmente as classes populares e seus aliados e, outros, envolvendo amplos setores da sociedade. Pode-se citar: o Movimento de Luta pela Moradia (MLM), o Movimento de Justiça e Direitos Humanos, o Movimento de Luta contra a AIDS, o Movimento pelo Direito da Livre Escolha Sexual, o Movimento Estudantil, o Movimento dos Povos Indígenas, o Movimento Ecológico, o Movimento pela Anistia criado em 1976, que foi uma das principais lutas políticas e sociais da década. As lutas pelo pluripartidarismo e eleições livres e diretas⁵⁴, os Movimentos

⁵⁴ Em 1965 Castello Branco dissolveu os partidos e permitiu a formação somente da ARENA (Aliança Renovadora Nacional-governo) e do MDB (Movimento Democrático Brasileiro-"oposição"), o chamado bipartidarismo. Em 79 foi aprovada a Lei Orgânica dos Partidos. Foram extintos a ARENA e MDB. A ARENA passou a ser o Partido Democrático Social (PDS) e o MDB transformou-se no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 80 surge o PT, tendo por base o sindicalismo urbano e rural, setores da Igreja e da classe média, e diversos movimentos populares. Destaca-se o sindicalismo do ABC como importante na articulação deste partido. Leonel Brizola funda o Partido Democrático Trabalhista (PDT). O PTB reaparece e funda-se o PP (Partido Popular), cuja duração foi curta. Em 1982, pela primeira vez desde 65, houve o voto direto para a eleição de governadores dos estados (48 milhões de eleitores foram às urnas). Em 83 o PT assumiu como prioridade a campanha para a eleição direta do Presidente da República. Em seguida, pela iniciativa do PT, articularam-se o PT, o PMDB, o PDT e outras organizações sociais. Nos primeiros dias de janeiro de 84, o PMDB entrou na campanha para valer e Ulysses Guimarães destacou-se. A partir daí, a campanha Diretas-Já torna-se uma unanimidade nacional. Em 84 forma-se o Partido da Frente Liberal (PFL-dissidência do PDS). PMDB e PFL formam a Aliança Democrática e Tancredo Neves é indicado para presidente, tendo Sarney (ex-presidente da Arena) como vice. Em 85 realizam-se as eleições indiretas para presidente. Tancredo vence e, acometido de doença, vem a falecer. Seu vice assume a Presidência do Brasil. Ainda em 85 é aprovada a legalização de todos os partidos. Tornam-se legais o PC do B e o PCB. Neste ano também foram marcadas as eleições, para 86, da Assembléia Nacional Constituinte e é nesse ano, ainda, que o direito de voto dos não-alfabetizados é aprovado.

de Luta pela Saúde, os Movimentos dos Idosos/Aposentados, Movimento pela Constituinte, o Movimento em Defesa da Escola Pública (lançado em 1988).

A análise de estudos, tais como os de Singer & Brant, 1981; Moisés, 1982; Eder Sader & Paoli, 1986; Scherer-Warren & Krischke, 1987; Scherer-Warren, 1989 e 1993; Eder Sader, 1988; Doimo 1995; Emir Sader, 1995; Azevedo, 1995; Antunes, 1995; Ghon, 1995; Götz, 1995 confirmam que houve a (re)emergência das classes populares, em novas bases e de maneira qualitativamente superior, neste período da História brasileira.

Nas décadas de 70 e 80, quando os movimentos sociais populares ganham visibilidade pública, já estavam constituídas “redes subterrâneas, em que tudo o que se torna manifesto quando a mobilização ocorre já estava presente, moldado, e, por assim dizer, nomeado” (Melucci, 1996, p. 218). Quer dizer, o sentido e o significado do visível, individual e coletivo já havia sido constituído, embora em permanente processo de resignificação. Moisés (1982), num estudo sobre a greve de 80 dos metalúrgicos de São Bernardo, que culminou num primeiro de maio reunindo 120 mil pessoas, ilustra bem o movimento subterrâneo existente, antes da ação visível na esfera pública. Segundo o autor, foram realizadas quase 300 reuniões preparatórias por empresas, sendo que 400 delegados foram indicados para a comissão de mobilização e outras comissões foram criadas. Além disso, este exemplo deixa clara a intencionalidade e a espontaneidade presentes na ação movimentalista. A quantidade de pessoas que compareceram ao primeiro de maio surpreendeu até mesmo os ativistas organizadores da greve.

O que se apresenta para o público, como resultante destas redes subterrâneas, são as “ações diretas” (Doimo, 1995), sob a forma de mobilizações, greves, passeatas, ocupações, comícios, marchas, e as organizações mais permanentes, propriamente ditas (algumas novas e outras que já existiam aparecem transformadas, como têm demonstrado os mapeamentos realizados). As que se destacam - são exemplos os diversos movimentos e organizações mapeados -, pela importância da atuação no espaço público local, regional e nacional /sociedade civil e sociedade política e pelo caráter menos volátil, que se traduz pela permanência no tempo através de uma organização, constroem

sentidos para suas existências e os expressam nos chamados projetos políticos que contêm as missões, os princípios, os valores/ideologias, as formas de intervenção e os programas de ação (Scherer-Warrem, 1989).

As matrizes que informam as práticas populares, sendo por estas práticas continuamente adaptadas e transformadas, e que se mesclam contribuindo na constituição dos diversos movimentos sociais populares, segundo Eder Sader (1988), no que concordam outros autores, emergem das Igrejas, das esquerdas e do sindicalismo combativo. Há mais uma, do ponto de vista deste trabalho, que emerge da experiência abortada de Educação Popular dos anos anteriores (61-64) ao golpe militar.

Do aprofundamento da opção pelos pobres por expressivos setores da Igreja Católica, emerge a matriz da Teologia da Libertação, cujos documentos de Medellín (1968) e de Puebla (1979) expressam e impulsionam os fundamentos da caminhada da Igreja em direção à aproximação da fé com a vida e a política. A própria nomeação de “Teologia da Libertação” contém a grande novidade da atuação da Igreja Católica neste período, ou seja, a passagem do enfoque da caridade para o enfoque da libertação do povo oprimido como obra do próprio povo⁵⁵. É esta nova orientação da Igreja que viabiliza a fundação das novas estruturas, também designadas de agências ou estruturas “autônomas” e ecumênicas de mediação de setores de Igrejas, sob a clara hegemonia da Igreja Católica, com o povo oprimido e sua libertação. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi fundado em 1972, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975, um pouco mais tarde, as Pastorais Sociais. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), como já foi referido, existiam desde os primeiros anos da década de 60, têm seu crescimento acelerado a partir de 69 e assumem características diferenciadas das outras estruturas, porque, na medida em que se desenvolvem, transformam-se, elas mesmas, num grande movimento. As estruturas de

⁵⁵ Segundo Scherer-Warrer (1989, p. 125/6), Gutiérrez, um dos mais importantes teólogos da Teologia da Libertação, indica o seguinte conjunto de idéias orientadoras de uma práxis de transformação da realidade latino-americana: “reconhecimento da solidariedade da Igreja com a realidade particular da América Latina; o ataque às injustiças, ao que foi denominado de violência institucionalizada; prática de uma educação libertadora, que permitia ao povo tornar-se dono do seu próprio destino; adoção do rumo ao socialismo, para a promoção da propriedade social dos meios de produção e o advento de um homem novo, mais solidário e, finalmente, deflagração de um processo de libertação através da participação ativa dos oprimidos”.

mediação das Igrejas tiveram um papel central na construção das redes subterrâneas que conformaram a resistência e a luta democrática, bem como dos diversos movimentos sociais populares urbanos e rurais. Teólogos e intelectuais orgânicos, como o peruano Gustavo Gutiérrez, os brasileiros Leonardo Boff e Frei Betto e muitos outros são algumas das principais referências no que diz respeito à elaboração e propagação da matriz da Teologia da Libertação.

Das esquerdas desarticuladas pela derrota e pela repressão, os antigos partidos de esquerda retomam suas existências e surge, sob a matriz do Socialismo Democrático (democracia com justiça social), a estrutura de mediação entre o povo e o poder que viria a se consolidar como referência nacional - o Partido dos Trabalhadores, abrigando e agrupando

antigos militantes dos anos 60, democratas radicalizados, novos movimentos cristãos, intelectuais de esquerda, pequenos grupos remanescentes da velha esquerda - trotskistas ou maoístas [...], o PT não surgiu com uma doutrina e uma linha políticas definidas [...]. O partido nasceu estreitamente ligado à sociedade civil, às mobilizações de suas organizações, às lutas das minorias, às reivindicações libertárias [...]. Com o forte componente das lutas dos trabalhadores pesando decisivamente, o socialismo foi definido como o objetivo do partido. E, como já em suas origens, as diferentes forças que o compuseram tinham enfrentado a luta contra a ditadura, a democracia aparece como outro forte componente do Partido dos Trabalhadores (Emir Sader, 1995, p. 144/5).

Para Azevedo (1995), entretanto, a estrela nasce “partida ao meio”. Analisando os documentos do partido, o autor procura deixar claro que o Partido dos Trabalhadores, de um lado, apresenta ambigüidades e imprecisões nas tentativas de definição de democracia e de socialismo e, de outro, que as lutas entre velhas (leninismo) e “novas” (social democracia) concepções animaram as disputas internas e contribuíram para as insuficiências e contradições nas ações do partido. De qualquer modo, é inegável que o PT expressa uma nova forma e concepção de organização partidária, distante da ortodoxia monolítica tradicional da esquerda partidária e representa uma nova concepção de socialismo e democracia, que devem ser construídas de forma bastante orgânica aos movimentos sociais populares e ao novo sindicalismo.

Para outros autores, tais como Dagnino (1977); Coutinho e Weffort (1986), as novas concepções processavam-se tendo em Gramsci uma das referências

básicas. Rediscutia-se a forma de conceber as relações entre a economia, a política e a cultura, com forte críticas ao reducionismo econômico e a valorização da esfera cultural; trabalhava-se mais com uma concepção de poder como relações de forças sociais; discutia-se a noção de hegemonia e suas implicações para o processo de transformação social; ampliava-se a compreensão do Estado (sociedade política) que era visto, também, com o papel de produtor de consensos e de busca de legitimidade; gestava-se uma nova forma de conceber as relações Estado/Sociedade/Classes Populares; passava-se a valorizar a sociedade civil como um espaço importante de disputa hegemônica e rediscutia-se o papel dos intelectuais⁵⁶.

⁵⁶ É importante chamar a atenção para o fato de que, apesar das diferenças do desdobramento do Projeto da Modernidade em cada continente e dentro dele em cada país, não é possível realizar a leitura das mudanças que foram se operando em termos de teoria política no Brasil sem considerar, além das situações que se mostram peculiares, a América Latina e as evoluções teórico-práticas das teorias e práticas socialistas nos países da Europa Oriental e Ocidental. Embora o rumo que estava tomando a Revolução de 1917 já tivesse merecido críticas (Rosa Luxemburgo), assim como a Social Democracia Alemã, é com Gramsci que as críticas resultam em elaborações teóricas mais consistentes e adequadas aos processos em curso na Europa Ocidental. É somente, entretanto, na década de 60 que na Europa Ocidental, fruto de acontecimentos políticos específicos, entre eles o famoso “maio de 68”, que acabou sintetizando toda a década, que as alternativas de construção do socialismo com democracia política e liberdade pessoal passaram a ser mais universais no interior do grande movimento mundial das esquerdas. É também neste período que os Movimentos Sociais passam a merecer um olhar mais atencioso no que diz respeito ao seu potencial de transformação social e que Gramsci passa a merecer uma atenção especial por parte dos teóricos e ativistas. No Brasil, embora o nome de Gramsci tenha aparecido já em 30, é somente na década de 60 que se dará uma reflexão mais aprofundada de sua obra, tendo como referência a nossa realidade, assim como é somente neste período que o debate que acontecia na Europa no final dos anos 50 chega de modo mais sistemático até no Brasil. Na América Latina, as idéias de Gramsci passam a ter uma inserção mais concreta a partir de 1950. De qualquer modo, os anos 60 constituem um momento significativo na história das idéias e nas práticas das esquerdas das sociedades latino-americanas. Assistia-se a mudanças provocadas pela revolução cubana de 1959, transformações em curso no interior da Igreja, o surgimento da democracia cristã como força política organizada, os ecos do XX Congresso do PCUS (1956), a emergência de uma intelectualidade que aprofundava o pensamento marxiano. As idéias de Gramsci foram penetrando, no Brasil (como de resto em outros países da Europa Ocidental), com uma certa dificuldade e isto deve-se, entre outros fatores, às opções das esquerdas hegemônicas no período que tinham uma relação estreita com a Terceira Internacional (marxismo-leninismo) e que influenciava grandemente uma certa compreensão de marxismo e uma determinada leitura da realidade brasileira. É somente na década de 70 (a partir da revogação do AI-5) para a década de 80, que o pensamento de Gramsci começa a ter um tratamento mais coerente e sistemático. O movimento da realidade passou a exigir que se articulasse melhor, ou um maior e melhor tratamento das relações entre as forças do trabalho e da cultura e entre socialismo e democracia, política e liberdade pessoal. É então que as idéias-força da teoria de Gramsci começam a ter uma maior influência (Estado ampliado, hegemonia, revolução processual, guerra de posição). É nos anos 70 que na Europa ganha força o chamado “eurocomunismo” (principalmente Itália, França e Espanha). Estas idéias surgem como uma “Idéia nova de socialismo” e isto acontece fundamentalmente porque, diante da crise do capitalismo avançado dos anos 70, já não eram possíveis respostas socialistas tendo como referência o socialismo real. Estas respostas tinham que considerar a ordem econômica e política destes países. É importante salientar, ainda, que todas estas idéias ou este novo nível de formulação não foram sendo absorvidos de forma acrítica ou como mais um modismo a ser copiado. Aqui no Brasil, as contribuições têm sido relevantes para pensar alternativas para a realidade brasileira, para a libertação de dogmas e para a compreensão dinâmica e autônoma do legado de tradição marxista. Conferir em Simionatto (1995). Vale ler as esclarecedoras obras de Martin Carnoy “Estado e Teoria Política” (1994); Santiago Carrillo “Eurocomunismo e Estado” (1978) e Perry Anderson “Considerações sobre o marxismo ocidental” (1989).

A compatibilização da luta pela democracia com a busca da justiça social parece ter-se constituído no desafio permanente enfrentado, naquele período, pelo Partido dos Trabalhadores.

Da crise da estrutura sindical atrelada ao Estado, surge a matriz do novo sindicalismo. A novidade desta matriz é que ela integra as demandas econômicas (melhores salários), sociais (estabilidade no emprego, limitação da jornada de trabalho, melhorias nas condições de trabalho) e políticas (direito de greve, liberdade e autonomia sindical). Ao vincular a luta econômica às suas demandas sociais, o novo sindicalismo evoluiu no sentido de apresentar demandas políticas não toleráveis para o Estado e qualificou-se, neste processo, como um sujeito decisivo na luta pela redemocratização do país (Moisés, 1982). Para Moisés, esta é a grande surpresa e novidade do novo sindicalismo que, muitas vezes, é secundarizada por ele ter se constituído num grande movimento social de massas, com preocupações no sentido de sua própria democratização, ou seja, constituir-se enquanto um sujeito coletivo e autônomo, democracia de base. É inegável, entretanto, que a busca da transformação social ou para a construção de um projeto Alternativo de Sociedade fazia parte do ideário da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e que este sindicalismo combativo que emergia contribuiu grandemente para a formação do Partido dos Trabalhadores.

As experiências de Educação Popular ressurgem e é intensificada a criação dos Centros de Educação Popular. Instituições privadas, de caráter público, proliferam nos anos 80 e assumem como tarefa central a construção dos sujeitos coletivos populares, através do seu específico que é a Educação Popular. Dialogando com as matrizes anteriores, os Centros de Educação Popular têm, na concepção da Educação Libertadora do educador Paulo Freire, um dos grandes referenciais de suas práticas político-pedagógicas⁵⁷.

Sintetizando, pode-se dizer que as novas bases e a nova qualidade da (re)emergência das classes populares, neste período da história brasileira, podem ser atribuídas, de um lado, à sua capacidade político-organizativa que se

⁵⁷ Uma vez que a Educação Popular é o objeto central desta pesquisa, o seu desenvolvimento neste período (anos 70/80) será tratado especificamente no capítulo 2 deste trabalho.

expressou na manutenção, em permanente movimento, das redes subterrâneas, no desenvolvimento de ações diretas coletivas e na constituição de organizações coletivas autônomas (coordenadas por elas mesmas), de antigos centros ordenadores de suas ações (Estado, partidos e Igrejas), de manifestação, defesa e luta pelos seus interesses e para a restauração da ordem democrática (condição para o atendimento de suas reivindicações) e, de outro lado, às novidades das matrizes que informaram suas práticas e as dos agentes de mediação (intelectuais provenientes de setores das Igrejas, das organizações de esquerda, das academias e dos centros de educação popular) que apoiaram e contribuíram para a construção de suas lutas.

Parece, entretanto, que estas novas bases e esta nova qualidade da (re) emergência das classes populares, além dos aspectos citados, também podem ser atribuídas à capacidade que elas tiveram, juntamente com os agentes de mediação de, além de constituírem-se enquanto sujeitos coletivos autônomos, no próprio processo de construção de suas lutas, formarem estruturas de mediação, de diferentes naturezas, com diferentes vocações, autônomas e orgânicas aos seus interesses e desejos, que também foram se construindo neste processo, informadas pelas mesmas matrizes (estas estruturas abrigavam muitos dos agentes de mediação).

Este estudo distancia-se, desta forma, das análises que dizem ter sido a organização e emergência das classes populares somente espontâneas, bem como das interpretações que atribuem sua revitalização às novas estruturas de mediação e às ações dos agentes de mediação. Neste período em estudo, havia uma relação bastante estreita entre os intelectuais de apoio, os intelectuais das próprias classes populares que iam se formando neste processo e os setores populares. O “vínculo orgânico” (Gramsci, 1972) entre eles era mantido por desejos e intencionalidades que, de alguma forma, se tocavam, e os faziam cúmplices na busca da realização dos seus sonhos. O que os diferenciava era a forma de conceber as classes populares e a maneira de estabelecer, com elas, as relações culturais, políticas e pedagógicas. Assim, para grande parte dos agentes de mediação que eram mais informados e formados pela matriz da Teologia da

Libertação, prevalecia uma visão mais romântica do povo e suas práticas aproximavam-se do chamado basismo, enquanto, para os provenientes das organizações de esquerda, havia o predomínio da visão ilustrada e a eles competia “ensinar e dirigir o povo”. Com Paulo Freire, tem-se a influência de uma visão que concebe as classes populares como compostas por pessoas capazes de dar conseqüência aos seus interesses, desejos e expectativas, por pessoas que têm a aprender e que também têm a ensinar. Com o professor Freire, os intelectuais aprenderam que o explorador e o explorado, o alegre e o triste, o autoritário e o democrático convivem e são parte constituinte da subjetividade das pessoas que compõem os setores populares. Aprenderam também que estes setores não são somente bons, e, por isso, tudo o que vem deles é correto, nem que são maus ou ingênuos, no sentido que devam ser reeducados. Enfim, com o professor Freire, aprendeu-se que, embora as carências materiais sejam muitas, os setores populares são constituídos de “gentes” e possuem seus próprios padrões de convivência, seus hábitos, seus costumes, suas formas de se alegrar, seus “ethos” culturais particulares. No concreto vivido, estas concepções se inter-relacionavam sendo, na maioria das vezes, muito difícil serem encontradas em “estado puro”.

Igualmente, estudando este período, não é possível ficar-se somente com as análises parciais, importantíssimas e férteis para a compreensão dos específicos, que discutem, por exemplo, as relações das diversas estruturas de mediações com as classes populares: CEBs e emergência dos movimentos sociais populares, organizações de esquerda e emergência do popular, etc., porque todo o estudo realizado e a experiência da pesquisadora apontam no sentido de que havia uma complexa dinâmica de relação entre um conjunto de organizações e de sujeitos individuais e coletivos, e é no que foi sendo conformado nesta dinâmica, onde residem, além dos aspectos anteriormente citados, as novas bases e a nova qualidade da (re)emergência do popular neste período da História do Brasil..

Quando as redes sociais subterrâneas se tornaram visíveis no espaço público, elas expressaram, também, “conexões interativas” (Doimo, 1995) entre estruturas de mediações, movimentos sociais populares, setores das classes populares, intelectuais, estudantes, personalidades, ativistas e militantes. Para

além da polarização de ser ou não das classes populares, dos projetos políticos, das naturezas e papéis de cada uma das organizações e dos indivíduos, havia um espaço de articulações, de relações interpessoais e de sociabilidade comuns, um sentimento de pertença e de identidade e uma orientação de sentido que apontava na direção da construção de um projeto Alternativo de Sociedade, capaz de alavancar uma relativa unidade nas práticas e discursos.

A dinâmica das conexões interativas continuamente estabelecidas viabilizou, de um lado, uma presença constante no espaço público, com capacidade de desencadear ações reivindicativas - salário, condições de trabalho, moradia, saúde, saneamento, terra -, e de influir na opinião a ser formada pelo conjunto da sociedade sobre o que era reivindicado; de outro lado, viabilizou a ida para além das reivindicações, na medida em que, a partir delas, começou-se a expressar um conteúdo ético/político que apontava para elementos de uma nova concepção de sociedade, questionava a legitimidade das autoridades públicas, a forma de relação Estado/Sociedade e pautava a necessidade de redemocratização do país.

Com base na capacidade de estabelecer conexões interativas, as classes populares e seus aliados conformaram no espaço social um “Campo Democrático e Popular”, com relativa capacidade de disputa política e cultural, no sentido que lhe confere Gramsci, e de influência nos padrões de convivência política, social e cultural. Seus delineamentos ou contornos eram constituídos pelo desejo de transformar o povo (parte dele) em “sujeito de sua própria história”, pelo projeto futuro de sociedade a ser construído, pelo conteúdo democrático e popular de suas reivindicações e falas, pela inovação de suas práticas que pode ser simbolizada na democracia participativa, e pela solidariedade presente nos momentos necessários. Sua cotidianidade, apesar das ambigüidades, das incoerências e divergências, era demarcada pelo conteúdo integrador da linguagem, pela motivação do fazer juntos e pela luta pelos direitos que se apresentavam sob a forma de reivindicações políticas, como maior participação e igualdade perante a lei e de oportunidades; sociais, como melhorias nas condições de produção e reprodução das classes populares; e pelas lutas, como anistia, diretas, liberdade e

autonomia sindical, direitos trabalhistas. Muitas vezes, entretanto, o conteúdo integrador das suas reivindicações, que pediam um Estado provedor e com papel diferenciado do desempenhado até então, confrontava-se com o conteúdo político das falas e de algumas ações - negação da legitimidade ao institucional existente -, que apontavam para a necessidade de instauração de um novo Estado/Nação. Esta tensão foi um dos motivos fortes do acirramento das disputas nas estruturas de mediação e nos próprios movimentos sociais populares em torno do sentido e da direção de suas próprias ações políticas.

Por diversas vezes, o Campo Democrático e Popular, no período em estudo, demarcou presença forte no espaço público. Entre eles, destaca-se o Movimento Diretas-Já de 1984 e o processo que resultou na elaboração da nova Constituição brasileira (1988). Na Constituição, muitas das reivindicações das classes populares foram contempladas e as oligarquias demonstraram que ainda possuem muita força, uma vez que em termos de Reforma Agrária nenhum avanço foi obtido (Martins, 1994). Outro momento forte foi o processo eleitoral de 1989, cujo desempenho eleitoral e a receptividade das propostas por parte da sociedade foram surpreendentes, apesar da derrota eleitoral, demonstrando, entre outros aspectos, uma grande vontade de mudanças.

“Caminhando e cantando e seguindo a canção, [...], quem sabe faz a hora não espera acontecer”. A canção de Vandrê representava a síntese da mística do período, era cantada nas pequenas reuniões e nas grandes assembléias, nos encontros das CEBs, nos mais diferentes locais, do bairro ao sindicato e deste as praças públicas. Fazer acontecer de um jeito diferente, transformar a sociedade, de tal forma que as classes populares pudessem ter “voz e vez” sendo sujeitos reconhecidos, valorizados e respeitados na Nação que também lhes pertence.

A partir dos anos 90, acontecem o aprofundamento e também mudanças no conteúdo e na prática política do Campo Democrático Popular.

Este novo período será objeto de estudo no capítulo 3.

2- DINÂMICA DA EDUCAÇÃO DO POPULAR NO PERÍODO DE CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DEMOCRÁTICO E POPULAR: AFIRMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Este capítulo pretende demonstrar que, neste período em estudo, anos 70/80 do século XX, as conexões interativas entre os intelectuais orgânicos (estruturas de mediações) e as classes populares (novos movimentos sociais, populares ou não, e grupos sociais populares) também viabilizaram a afirmação, no interior do Campo Democrático e Popular, de uma nova concepção e práticas da educação ou “qualificação humana” do popular que, para além das especificidades, se constituíram sob novas orientações político-pedagógicas, e se manifestaram através de uma espécie de movimento permanente de prática / reflexão. Estas concepções foram sintetizadas na expressão “Educação Popular”, indicando um novo ideário e metodologia para as práticas educativas populares.

Os estudiosos da educação brasileira que se orientam por uma perspectiva crítica nem sempre deixam claro que a “Educação Popular” representa uma das concepções de educação que inicia sua gestação com o Projeto da Modernidade brasileira e latino-americana, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões importantes, no início dos anos 60. Aprofundando-se nos anos 70/80, esta concepção sofre críticas contundentes no final dos anos 80 e continua, com ganhos no âmbito de sua formulação e práticas, presente nos anos 90¹.

Para realizar esta distinção entre a concepção de Educação Popular e a sempre em pauta discussão sobre a educação das classes populares, utiliza-se neste trabalho a expressão “educação do popular”. Designa-se, com ela, uma compreensão da educação instituída, pública ou não, como uma prática social construída historicamente. Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas e culturais. Estas forças disputam entre si a direção para as

¹ O capítulo 4 discutirá a educação do popular nos anos 90 .

práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu conjunto. A esfera da educação - qualificação humana -, deste modo, é entendida como um espaço de disputa de hegemonia, assim como as esferas da política e da economia, compreendendo-se por qualificação humana

o desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais), capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (Frigotto 1995, p. 32).

2.1- Notas sobre a educação no Projeto da Modernidade

Qualquer consciência que não capte os seus condicionamentos posicionais e não vise à realidade como um todo não pode ser considerada crítica ou reflexiva (Xavier, 1980, p. 117).

A análise de estudos sobre a história da educação permite extrair algumas conclusões gerais sobre a educação no Projeto da Modernidade que são fundamentais ter presentes no estudo da educação no Projeto da Modernidade brasileira. São estas conclusões que se passa a explicitar .

1) O processo de constituição do Projeto da Modernidade foi acompanhado, desde o seu início, de uma violência muito grande aos camponeses e aos trabalhadores livres pobres. Havia a necessidade de adequação deste contingente de pessoas à nova formação política, econômica e cultural que ia se conformando. A industrialização e a urbanização crescentes iam definindo um novo perfil para a

nova sociedade. Progressivamente, mas não de forma linear, os trabalhadores foram sendo privados de qualquer outra possibilidade de sobrevivência que não fosse a venda de sua força de trabalho. Igualmente, foi sendo realizada uma verdadeira revolução cultural no sentido da aceitação da ideologia capitalista do livre mercado e foi utilizada uma permanente política repressiva aos que não aceitavam as novas relações sociais (Enguita,1989). Enguita lembra, ainda, que este processo foi permeado pela violência com os camponeses e de conflitos entre patrões e trabalhadores em todos os níveis: no campo, nas oficinas, passando pelas fábricas e indústrias e atingindo setores de produção em escala local e global. Finalmente, foi necessário assegurar os mecanismos institucionais que permitissem aos indivíduos aceitar as novas relações sociais de forma não conflitiva.

2) Este processo de consolidar (construir hegemonia) uma nova organização social ou uma nova forma de produção e reprodução da existência humana material e espiritual e de justificá-la no plano das idéias, isto é, de modo racional, segundo os historiadores, passa por algumas fases ou períodos. De modo geral ter-se-ia a época moderna que se estenderia da Renascença até as denominadas Revoluções Burguesas (segunda metade do século XVIII) e a época contemporânea que iniciaria após a consolidação do capitalismo com as Revoluções Burguesas e o surgimento, no seu interior, de forças sociais dispostas a ultrapassá-la. Alguns autores trabalham, ainda, com tendências atuais (Piletti, 1986; Aranha,1996) .

3) As classes populares e a burguesia emergente, de modo geral, foram aliadas na destruição da ordem feudal e na construção da nova ordem até as Revoluções Burguesas. A partir daí, as novas classes dominantes, política e economicamente, de revolucionárias passaram a ser freios e as classes populares tiveram que desencadear lutas para que se cumprissem as promessas da nova ordem. Suchodolski (1979) lembra que a utopia Renascentista e da Ilustração interpretada no âmbito das Revoluções Burguesas só se realizaram no sentido de acabar com os aspectos mais nefastos do sistema feudal, principalmente no que diz respeito a pôr fim aos estamentos e a laicização dos Estados (o que não é pouco). Não se

realizava, entretanto, o sonho de uma sociedade melhor para toda a humanidade. Para as classes populares, a luta antifeudal, com o tempo, converteu-se em luta contra a opressão burguesa, apesar da promessa da realização da igualdade, liberdade e fraternidade e da construção de uma sociedade onde todos seriam cidadãos. Segundo Saviani (in Freitas (Org.) 1996), é com o Iluminismo, no século XVIII, que o Liberalismo, como ideologia das novas classes dominantes assume sua forma acabada, fundando, sob a base do indivíduo autônomo e livre (porque proprietário), a organização social, justificando-a racionalmente².

4) Tão logo houve o triunfo da burguesia sobre o feudalismo, ou melhor, no próprio processo de constituição deste triunfo, o problema da sociedade ideal, livre da exploração econômica e das dominações políticas e culturais dos homens sobre os homens foi sendo novamente discutido. O surgimento do Socialismo Científico, que havia sido precedido pelo Socialismo Utópico, só pode ser devidamente compreendido neste contexto. O amadurecimento das condições que viabilizaram o novo domínio cultural, político e a nova forma de exploração econômica permitiu ou deixou claro o lugar destinado pelas novas classes dominantes às classes populares e viabilizou a consciência da necessidade da organização e intervenção política. Sem sombra de dúvida, Marx e Engels tiveram um papel fundamental, enquanto intelectuais orgânicos, nesta compreensão, e as conquistas dos direitos civis, políticos e sociais, a partir do momento que as novas classes detiveram o poder, estiveram relacionadas, entre outros fatores, à capacidade dos trabalhadores de se organizarem e lutarem para o aprofundamento da democracia e da efetiva qualificação e emancipação humanas.

5) Marx (no século XIX) e o movimento operário põem a nu a contradição entre a promessa ilustrada da igualdade, da fraternidade, solidariedade, de todos serem cidadãos, do povo soberano, da escola única, do avanço no desenvolvimento da ciência e da técnica usufruído por todos, mostrando os mecanismos através dos quais a realidade negava a utopia. Marx realiza este feito estudando o processo de

² Enguita (1993, p. 35) colabora com esta percepção de Saviani e diz que a idéia de que o Movimento Iluminista queria, em geral, uma educação universal e igual é equivocada. Assim como os Gregos tinham como cidadãos somente os de posses, os iluministas tinham os burgueses como os homens em geral. Para sustentar suas idéias, o autor cita Locke, Voltaire (o chamado Príncipe da Luz), Maribeu, Destutt de Tracy, entre outros. Todos estes autores propunham uma educação diferenciada para as elites e para o povo.

trabalho. A igualdade proposta pela nova classe que aspirava à hegemonia é a igualdade baseada no contrato entre cidadãos livres e iguais - igualdade de troca - e igualdade na lei, ou jurídica - a lei é igual para todos os cidadãos e todos os cidadãos são iguais perante a lei. O livre contrato, na verdade, viabilizou uma nova forma de domínio social, cultural e político e a legitimação de uma nova forma de exploração econômica: a apropriação do sobretrabalho (Buffa et alii, 1987). Entretanto, para o discurso ideológico hegemônico liberal, é como se não houvesse a exploração do trabalhador, visto que todos os homens são naturalmente livres, iguais e proprietários.

6) Sob a base desta cisão entre teoria e prática, isto é, entre idéias que conformam um todo articulado e procuram justificar racionalmente a nova ordem e a realidade que se efetiva de outra forma, a educação escolar vai ganhando importância e se universalizando.

7) O fato de o Projeto da Modernidade ter eleito a Escola como forma principal e dominante de educação deve-se, segundo Saviani (in Freitas (Org.), 1996), às transformações que iam se operando nas sociedades. Centralmente, estas transformações de base são a urbanização e a industrialização crescentes. Nesse processo, as relações na sociedade moderna deixaram de ser naturais para serem predominantemente sociais. O que significa dizer que as sociedades deixam de se organizar segundo o direito natural, passando a se organizar através do direito positivo que é estabelecido por convenção contratual (Constituição dos Estados); por outro lado, há a gradativa incorporação da ciência no processo produtivo. Estes elementos exigem o domínio da escrita e a cultura intelectual passa a ser, gradativamente, uma exigência para a participação ativa na sociedade. Como consequência, é, a partir da modernidade, que educar é associado a escolarização, não sendo por acaso, segundo Saviani, que é justamente a sociedade burguesa que levanta a bandeira da escola pública, gratuita, universal, obrigatória e leiga.

8) As redes de ensino estaduais, sempre comportando tanto o ensino público quanto o privado, iniciaram seu processo de expansão mais sistemática a partir do século XIX. Desde o início, segundo Manacorda (1991), mesmo nos países do

chamado Primeiro Mundo onde a escola elementar foi universalizada, a escola se apresenta com duas linhas de fratura: uma horizontal e outra vertical. Na fratura horizontal, há os que têm que deixar a escola para trabalhar e os que continuam a escolarização para adquirir a ciência. Na fratura vertical, há os que estudam na escola desinteressada da cultura e os que estudam na escola profissional da técnica³. Para as classes populares, coube o ensino primário e profissional, e para as outras classes, o ensino secundário/universitário. Para o autor, o deslocamento para cima da fratura horizontal, com o aumento do tempo e a universalização da escola básica e a tendência de aclarar a fratura vertical entre cultura e profissão, deve-se mais a movimentos que ocorrem no interior da sociedade do que às teorias pedagógicas. Tais movimentos seriam a maior disponibilidade de bens, inclusive os culturais, o ingresso maior de adultos, especialmente das mulheres no mundo do trabalho, a abolição do trabalho infantil e o estágio da relação ciência e trabalho que passa a exigir cada vez maior qualificação e exige cada vez menos operários e cada vez mais técnicos qualificados e pesquisadores. A estes fatores, elencados pelo autor, pode-se incluir o das lutas dos trabalhadores pela educação, uma vez que, até meados dos anos 80, quando tem-se o chamado Neoliberalismo⁴

³ A fratura horizontal nos chamados países do Terceiro Mundo, subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou nos mercados emergentes, segundo a denominação atual, é tão grande que ainda há crianças que não entram na escola e cidadãos que não são alfabetizados e a fratura vertical é tão profunda que muitos cursos profissionalizantes nem sequer qualificam para o domínio da leitura e da escrita. No caso da Educação brasileira, por exemplo, alguns números ajudam a perceber a gravidade do problema: 16 milhões de adultos são analfabetos; somente 15% da população adulta possui um mínimo de 11 anos de estudo; 65% das crianças matriculadas na primeira série não concluem o ciclo fundamental; cerca de 2,7 milhões de crianças entre 7 a 14 anos estão fora da escola; somente 25% dos jovens na faixa de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio; pouco mais de 1% da população brasileira chega hoje à universidade, o que corresponde ao mesmo percentual dos anos 60 (Br/Exame, set./97, p. 10).

⁴Para compreender o movimento neoliberal (gênese, natureza e desenvolvimento histórico) ver a esclarecedora pesquisa realizada por Alceu Ferraro (1997). Para o autor, o neoliberalismo representa um retorno ao liberalismo clássico. Este retorno significa a abdicação por parte do Estado, via o planejamento econômico, de regular o mercado e, conseqüentemente, a volta da centralidade do mercado na regulação social e a diminuição do papel do Estado principalmente no que diz respeito às políticas públicas, postulando-se a transferência das mesmas para a iniciativa privada e para as instituições filantrópicas. Saviani (et alii, 1992), trabalha com a idéia de que o neoliberalismo foi formulado a partir da derrota da Comuna de Paris (1871) que representou a consolidação da vitória da burguesia sobre o velho (Antigo Regime) e sobre o novo (o Proletariado). A partir daí, há uma progressiva reformulação dos conceitos centrais do liberalismo clássico ocasionado, de um lado, pela entrada da economia capitalista na fase monopolista e, de outro, pela necessidade de incorporar determinadas reivindicações de teor socialista, assim como o proletariado na nova ordem social. No âmbito da educação, representa a incorporação da reivindicação dos trabalhadores da escola única, dando origem à "concepção liberal de unificação escolar" consubstanciada na escola única diferenciada" a ela ligando-se o movimento conhecido como "Escola Nova". Após a Segunda Guerra Mundial, no bojo da solução da crise de 1929, dá-se o desfecho deste processo materializado no neo-capitalismo (plano econômico), no neoliberalismo (plano ideológico) e no Estado de Bem-Estar (plano político: compromisso social entre o empresariado, os sindicatos de trabalhadores e o Estado), cujo principal

e o desemprego estrutural em massa, a educação representava um fator de mobilidade entre as classes e de ascensão social, o que objetivamente significava maior salário e, portanto, melhores condições de produção e reprodução da vida material e espiritual⁵.

9) Numa sociedade dividida, nos diz Brandão com singeleza e profundidade, a escola não poderia ser outra que não uma escola dividida. Esta intuição, explicitada e fundamentada por Marx, já tinham os socialistas utópicos (Marx & Engels, 1983). Segundo Brandão:

Dentro de um tipo de ordem social assim dividida, a educação (como tantas outras coisas da vida e do sonho de todos os homens) perde a sua dimensão de um bem de uso e ganha a de um bem de troca. Ela não vale mais pelo que é ou pelo que representa para as pessoas. Não é mais um dom do fazer que existe no ensinar o saber que é um outro dom de todos e que a todos serve. A educação vale como um bem de mercado, e por isso é paga e às vezes custa caro. Vale como um instrumento cujos segredos se propagam nos gabinetes onde estão os emissários dos interesses políticos postos sobre a educação. Esta é a sua dupla dimensão do valor capitalista: a) valer como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou de grupos reduzidos, que se vende e compra; b) valer como um instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas, pelo poder de difusão das idéias de quem controla o seu exercício (Brandão, 1995, 32. ed., p. 93).

10) É comum dizer-se, e é verdade, que a educação assume em cada formação econômica e social, e em cada momento histórico específico, funções e características diferentes. Uma análise da trajetória da educação comprova o dito. Este fato, entretanto, não nega outro, o de que estas especificidades todas possuem, sob o Projeto da Modernidade, uma orientação hegemônica que, embora não seja única, se mantém através dos tempos. Esta orientação, como já deve ter ficado claro, decorre das teorias liberais e defende o ideário de que em uma sociedade formada por homens e mulheres livres,

teórico foi Keynes. O aprofundamento da planificação econômica, ou melhor, sua lógica, é aos poucos trazida para dentro dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos oferecendo condições para a justificação do gasto público em educação e firmando a chamada Teoria do Capital Humano (formação de recursos humanos). O período atual para o autor representaria, em última instância, a opção pela barbárie.

⁵ Pode-se dizer que a educação continua sendo, embora com menor intensidade, um fator de ascensão e mobilidade. Com o neoliberalismo, entretanto, reduz-se a correlação direta entre educação e mais dinheiro porque melhor emprego. A seletividade decorrente da Terceira Revolução Industrial é bem maior, num contexto gerador de desemprego. Apesar disso, como ver-se-á no capítulo 4, as classes populares continuam lutando por mais e melhores escolas.

a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho dos papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma para outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. (Libâneo, 1997, p. 13).

11) A forma pela qual reveste-se, neste final de século e início de novo milênio, a teoria pedagógica que sustenta a perspectiva acima explicitada é a Teoria do Capital Humano⁶. Estudiosos da Economia da Educação, ao situarem a Teoria do Capital Humano, recorrem aos liberais da economia clássica Adam Smith⁷ e Stuart Mill, por considerá-los seus precursores. No entanto, foi Theodore W. Schultz quem sistematizou a Teoria do Capital Humano, em meados dos anos 50, no contexto das teorias de desenvolvimento/modernização (modo de regulação fordista / Estado do Bem-Estar)⁸. No campo pedagógico foram introduzidas as teorias tecnicistas e comportamentalistas, que traziam para a sala de aula práticas bastante semelhantes às do modelo fordista de produção. Segundo Grybowski,

a teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida (após a

⁶Para o aprofundamento da origem, natureza e pressupostos da Teoria do Capital Humano ver Frigotto (1984 e 1995) (esta última já citada no texto) e Rossi (1980).

⁷A citação bastante utilizada de Adam Smith é, de uma certa forma, esclarecedora. Diz ele: quando se instala uma máquina cara, deve-se esperar que o trabalho extraordinário a ser executado por ela, antes que se desgaste, permita recuperar o capital nela investido. Uma pessoa treinada ou formada a custo de muito trabalho e tempo para qualquer ocupação que exija destreza e habilidade extraordinárias pode ser comparada a uma destas máquinas dispendiosas. Espera-se que o trabalho que essa pessoa aprende a executar, além de garantir-lhe o salário normal de um trabalho comum, lhe permita recuperar toda a despesa de sua formação, no mínimo com os lucros iguais aos de um capital do mesmo valor. E isso deve acontecer dentro de um prazo razoável, levando-se em conta a duração muito incerta da vida humana, da mesma forma que se leva em conta a durabilidade mais certa da máquina. A diferença entre os salários do trabalho qualificado e os do trabalho comum está fundada neste princípio (Smith, 1996, volume I, livro 1, cap. 10, p. 149).

⁸Márcio da Costa (1994), citando um trabalho realizado por Paiva (1990), diz que a autora detecta quatro tendências de formação da mão-de-obra sobre o Projeto da Modernidade: tendência genérica à desqualificação progressiva em termos absolutos e relativos; requalificação média da força de trabalho enquanto processo em marcha; polarização das qualificações, que identifica a qualificação de um pequeno contingente, ficando a grande massa alijada do processo; qualificação absoluta e desqualificação relativa, segundo a qual a elevação da qualificação média encobriria um processo de desqualificação relativa, tomando em conta o crescimento dos conhecimentos socialmente disponíveis.

Segunda Guerra Mundial), uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desenvolvimento, geral e abrangente, pelas suas características e pela problemática abordada, é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento capitalista, isto é, das bases materiais e das condições sociais em que assenta o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas (apud Frigotto, 1995, p. 40).

A tese básica, defendida por Schultz, é a de que a classificação tripartite dos fatores de produção: a terra, o capital (a terra foi assimilada pelo capital na economia moderna) e o trabalho não são mais suficientes para a análise da produtividade, isto é, para a análise do crescimento econômico moderno. No decorrer de suas pesquisas, concluiu que, além de consumo⁹, os gastos diretos com a educação e a pesquisa constituem investimento, e que estes fatores são responsáveis, em grande medida, pelo desenvolvimento econômico das nações e pela mobilidade social dos indivíduos. Nas palavras de Schultz:

Os trabalhadores transformam-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. Omiti-los, ao estudar-se o desenvolvimento econômico, é o mesmo que explicar a ideologia soviética sem a figura de Marx (1973, traduzido da 1. ed. de 1971, p. 35).

Ou, ainda,

as pessoas incrementam as suas capacitações como produtores e como consumidores investindo em si mesmas. Implica isto que nem todas as capacitações econômicas de um povo são dadas pelo nascimento, ou à idade dos quatorze anos, quando alguns destes indivíduos começam a trabalhar, ou a uma idade mais tardia, quando alguns completam a sua escolarização; mas que muitas destas capacitações são desenvolvidas através de atividades que têm o atributo de um investimento. Esses investimentos nas pessoas apresentam-se como não triviais; ao contrário, são de uma magnitude tal que alteram radicalmente as medidas usuais do quantitativo de poupanças e de

⁹ Para aprofundar a da relação da Educação enquanto consumo e investimento ver, Mark Blaug (1975, p. 16/22).

formação de capital. Alteram também a estrutura dos ordenados e dos salários e a quantia dos rendimentos relativa à renda advinda da propriedade (Schultz, 1971, p. 65).

Sintetizando, pode-se dizer, conforme Frigotto, que a idéia-chave da Teoria do Capital Humano é que

a um acréscimo marginal de instrução, treinamento ou educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano mais geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade geral (Frigotto, 1995, p. 41).

Segundo o autor, a literatura que aborda a educação como capital humano ocupa-se de duas questões sobre as quais não há consenso. Uma delas diz respeito à metodologia de mensuração do impacto da educação sobre o desenvolvimento micro e macroeconômico. A outra refere-se ao tipo de educação capaz de produzir capacidades de trabalho - produtividade e renda -, centrando-se, portanto, em um dos pressupostos básicos da teoria. Nesta última, a discussão gira em torno do que produz a capacidade de trabalho, polemizando se o que a escola desenvolve com os alunos são conhecimentos e habilidades técnicas específicas ou valores e atitudes necessários ao mundo da produção.

Às questões colocadas por Frigotto acrescentam-se mais dois aspectos que ocupam as preocupações dos autores. Um deles é de ordem ética e consiste na explicação, sempre repetida, de que o capital humano é o valor dos investimentos realizados na educação, instrução e aquisição de habilidades por parte das pessoas e que não caracteriza, de forma alguma, o valor das próprias pessoas. O outro é de ordem teórica e política e diz respeito à constante demarcação e contestação de uma das teses básicas defendidas por Marx: a de que, na relação capital/trabalho, há a exploração da força de trabalho pelo capital através da apropriação, pelo capitalista, da riqueza (capital) produzida pelo trabalho.

A difusão da Teoria do Capital Humano, como forma de solucionar as desigualdades entre países e indivíduos, e de promover desenvolvimento, principalmente econômico, foi rápida nos países do Terceiro Mundo e nos latino-americanos. Esta difusão aconteceu, principalmente, através da ação dos organismos multilaterais: no plano internacional, BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, entre outros e, no plano regional, CEPAL, OERLAC, CINTERFOR¹⁰.

Neste final de século, sob as transformações mundiais em curso: Terceira Revolução Industrial, globalização, neoliberalismo, mudanças no papel do Estado nacional, hegemonia do capital especulativo (dinheiro que gera dinheiro pela esperteza) queda do Socialismo Real, mudanças nos padrões culturais, verifica-se que a Teoria do Capital Humano é reeditada e se apresenta como a Pedagogia da Qualidade Total.

A Pedagogia da Qualidade Total representa, segundo Gentili (1996), a transposição, sem mediações, do conceito de qualidade, decorrente das práticas empresariais - Gestão da Qualidade Total - para o campo educacional.

João dos Reis Silva Júnior, após a realização de um estudo sobre a produção histórica da Teoria da Qualidade Total, seus pressupostos e possibilidades de “aplicabilidade” na Educação, conclui dizendo que

esta abordagem administrativa origina-se na empresa capitalista como necessidade para o gerenciamento do processo produtivo, no contexto do que chamamos de Terceira Revolução Industrial. A Gestão da Qualidade Total é, portanto, uma demanda estrutural para estas empresas. Na nova ordem econômica mundial, a ciência, a tecnologia e o conhecimento tornaram-se fatores de produção, o que orienta uma reconfiguração da esfera educacional e, diante do exposto, pode-se dizer que a tendência é de aproximação entre o sistema educacional e o setor produtivo. O que observamos, no entanto, são iniciativas predominantemente dos setores público e empresariais, com

¹⁰ BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), OIT (Organização Internacional do Trabalho), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), FMI (Fundo Monetário Internacional), OREALC (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe), CINTERFOR (Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional). No Brasil, a Teoria do Capital Humano tem como um dos seus principais adeptos Mário Henrique Simonsen (idealizador do Mobral). Desenvolveu-se nas décadas de 60 e 70 e orientou a política educacional voltada para a segurança e o desenvolvimento (industrialização/modernização associada e subordinada ao grande capital). Tal política ganhou efetivação institucional nas Leis 5540/68 (Reforma Universitária) e 5692/71 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No campo pedagógico foram introduzidas as teorias tecnicistas e comportamentalistas que traziam para a sala de aula práticas bastante semelhantes às do modelo fordista de produção.

propostas pedagógicas fundadas nas teorias administrativas e empresariais [...]. Empresários e tecnocratas enunciam teorias educacionais para este estágio embasadas em princípios estranhos à educação (1995, p. 223/4).

Para Frigotto,

no plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade (1995, p. 55).

Enquanto concepção de Educação, a Teoria do Capital Humano dissemina uma visão economicista transformando-a num bem de produção (capital), apregoando a adequação da Educação às necessidades do mercado de trabalho-formação de recursos humanos; cria uma dicotomia entre Educação e Ensino, reforçando este último, mercantiliza a educação e veicula uma visão utilitarista e pragmática do conhecimento. Como nos diz Bendfeldt, “o valor do capital humano reside em sua dimensão útil. A Educação é a conversão sistemática da poupança em investimento” (1994, p. 51, 45).

12) O importante é enfatizar que, para as teorias liberais, as raízes da desigualdade não se encontram na esfera da produção, e sim na esfera da política (distribuição diferenciada do poder) ou na esfera da cultura (na distribuição desigual das oportunidades educacionais). Estas desigualdades, independente se a ênfase é colocada numa ou noutra, conduziram ou seriam responsáveis pelas desigualdades de renda ou de riqueza. Nesta perspectiva, é a igualdade de oportunidades educacionais que viabilizam a ascensão social e econômica aos que, individualmente, seriam os mais habilidosos no aproveitamento das oportunidades (Azevedo, 1997). Este é um dos motivos que leva Ponce (1981) a dizer que, desde o princípio, formar indivíduos aptos para o mercado foi o ideal a que se propuseram as forças hegemônicas no Projeto da Modernidade e que a educação é uma força poderosa na sedimentação de valores culturais que

coesionam o tecido social no sentido de manutenção da ordem¹¹. As Teorias Liberais hegemônicas, sob a forma Clássica, de Estado do Bem-Estar ou agora, com o chamado Neoliberalismo, se esquecem que, juntamente com a esfera da cultura e da política, a esfera da produção é responsável pelas desigualdades materiais e pela posição social dos indivíduos, grupos, classes, nações e blocos econômicos (Marx enfatiza justamente esta esfera). O grande impasse é que, sem a alteração das três esferas, consubstanciadas numa nova visão de desenvolvimento que tenha o ser humano como centro, dificilmente ter-se-á uma sociedade em que todos possam usufruir das “benesses” do desenvolvimento técnico-científico e liberar-se do trabalho restrito à garantia da sobrevivência, que consome todas as energias, para poder desenvolver-se omnilateralmente. Quando isto se efetivar, será porque os homens fizeram, pela sua práxis, a possibilidade transformar-se em realidade e aí estar-se-á vivendo sob uma nova ordem, isto é, sob a hegemonia de uma outra concepção de sociedade, de homem e de mundo, sob uma nova forma de organização social, política e econômica da sociedade. Freire expressa de forma clara o significado da importância da esfera da produção na produção e reprodução das desigualdades: “A minha luta contra o capitalismo se funda aí, na sua perversidade intrínseca, na sua natureza anti-solidária”(1995, p.70).

13) Desde que os nexos reais entre educação e sociedade foram sendo explicitados, o que vale dizer, os nexos entre educação e processo produtivo, política e cultura ou entre educação e exploração e dominação¹², ou melhor, no próprio processo desta explicitação, a teoria e a prática críticas foram colocando-se a questão de como a educação poderia contribuir para a emancipação das classes subalternas e, assim fazendo, contribuir para a emancipação da humanidade como um todo. Este debate e estas práticas acontecem no bojo de um debate maior que lhe confere sentido, o que embasa e sustenta o ideário da atual ordem e o que apresenta perspectivas que lhe são contrárias ou antagônicas.

¹¹ Ver-se-á nos próximos capítulos, que, apesar de todas as dificuldades, acertos, erros e contradições, o Campo Democrático e Popular vem, gradativamente, assumindo esta perspectiva e retoma, após a quase negação dos anos 70 e 80, a importância da escola para as classes populares.

¹² Segundo Nosella (1992), é com Gramsci que os nexos entre a escola, a cultura, a política e a economia ficam melhor explicitados.

14) É por isso que se percebe que o papel social da educação vem marcado por concepções conflitantes e contrárias. E é isto, também, que leva Arroyo (1991) a dizer que a um projeto de classe deve corresponder um projeto da classe antagonica, com a intencionalidade de apropriação e redefinição deste projeto a serviço de interesses de classe e não a serviço da ascensão e melhor sorte de alguns indivíduos. Neste sentido, por trás dos ideários e concepções pedagógicas que sustentam as práticas educativas, por mais humanistas e bem intencionadas que possam parecer, há uma opção de classe que remete para uma visão de processo histórico, para uma compreensão de ser humano e de seu papel na história, para processos transformadores (embora carregados de contradições - o que é humano) ou reificadores da sociedade (também repletos de contradições - o que também é humano). Isto tudo se traduz na prática pedagógica concreta e é o que diz em que medida a educação - qualificação humana - está efetivamente "com" as classes subalternas. É o que fala o quanto a escola, a partir do seu específico, contribui para o aprofundamento da democracia cultural, política e econômica e para a construção de subjetividades que expressem racionalidades capazes de construir uma nova hegemonia, que concretize uma nova forma de relacionamento dos homens consigo mesmos, entre si e com a natureza. Este último aspecto remete para a beleza e complexidade de tal processo, porque, para evitar-se uma perspectiva classista reducionista, cuja meta seria a troca dos sujeitos que dominam simplesmente, é necessário ter presente a mediação entre classe e gênero humano, visto que aspectos tais como etnia, gênero, religião e ecologia, bem como igualdade, liberdade e democracia remetem à humanidade como um todo, isto é, são problemas que exigem solução para poder-se viver num mundo efetivamente melhor. Ganham importância, portanto, além dos fatores macrossociais das relações escola-sociedade, os fatores microssociais (culturais, sociais e interpessoais) presentes nos processos formativos. Estes fatores, internos às instituições escolares, embora mantenham relações com o contexto mais amplo, quando não desvelados e trabalhados, podem ser fatores impulsionadores da não-escola uma vez que potencializam a exclusão, repetência e evasão escolar.

15) Situar a escola permeada pela luta de classes remete a Gramsci e, para além das teorias sociológicas funcionalistas e crítico-reprodutivistas das relações escola-sociedade, fazendo compreender que a educação é uma prática social que está inserida num contexto global, mas que é construída cotidianamente por pessoas concretas, com as leis e apesar das leis. Isto é, a educação, enquanto prática social instituída, é um espaço importante de disputa hegemônica, de produção individual e coletiva de significados e práticas que podem indicar para além da promoção de oportunidades individuais de melhoria de vida para alguns, apontando na direção da articulação da construção do saber escolar com a cultura “desinteressada,” e não discriminatória; com a economia (trabalho formal, informal e autônomo) e com a política, concretizando no cotidiano a formação do homem omnilateral e de uma outra concepção de mundo.

16) Na América Latina e no Brasil, mais especificamente,

encarar a escola possível como permeada pela luta de classes adquire nova relevância na atual correlação de forças sociais. Estamos num momento de reorganização das forças que congregam os interesses do capital em suas diversas frações, ao mesmo tempo que num momento de afirmação, ascensão e mais presença dos trabalhadores e profissionais da educação na cena política e econômica. Não é uma luta individual, mas cada vez mais caracterizada como luta de classes pela terra nas fronteiras agrícolas, pelo espaço urbano, pelo trabalho, transporte, saúde e até escola (Arroyo, 1991, p.19).

2.2- A educação do popular no Projeto da Modernidade brasileira

2.2.1- Antecedentes históricos: emergência da concepção de Educação Popular

É no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. Em particular, é depois da Primeira Guerra Mundial - e em escala crescente a seguir - que os setores médios e proletários urbanos e rurais começam a contar mais abertamente como categoria política. Por isso pode verificar-se que a “revolução brasileira”, em curso neste século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. O florescimento cultural ocorrido em especial nas décadas de 20 a cinquenta, indica a criação de novas modalidades de consciência nacional (Ianni, 1976, p. 13).

Num quadro de problemas sociais não resolvidos, o acesso/permanência (“exclusão da e na escola”) e a qualidade do ensino das classes populares, bem como a função social da educação (seus fins) e a sua sustentação financeira (meios) são, de um lado, motivo de análises, pesquisas e acirradas discussões e, de outro, problemas crônicos da educação brasileira evidenciando que ela é uma das questões sociais não resolvidas em nossa sociedade.

De acordo com os estudiosos da nossa história e tomando como critérios a urbanização, a industrialização, a mudança nos padrões culturais, os movimentos de reconstituição de poder e dos reordenamentos econômicos, estes últimos sempre acompanhados de crises, é possível dizer que o Projeto da Modernidade brasileira passou por três grandes fases até que se consolidasse.

A primeira fase representa o período de transição de uma sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbano-industrializada. A segunda, representa o período de afirmação da sociedade urbana industrial (nacional-desenvolvimentismo - substituição de importações). Este período inicia formalmente com a Revolução de 30, passa pela ditadura do Estado Novo (1937-

1945) e conclui-se com o fim do período democrático (1945-1964). A terceira fase representa o período de consolidação do Projeto da Modernidade brasileira e inicia com o golpe militar e a ditadura de 1964 (opção pelo desenvolvimento associado e cada vez mais subordinado).

Com base nos estudos realizados, cuja síntese encontra-se no anexo um¹³, pode-se afirmar que uma característica importante das opções de desenvolvimento das três fases acima anunciadas é a de que elas, de um lado, orientaram-se por uma compreensão de desenvolvimento que priorizou sua dimensão econômica que, após 1930, orientou-se pela dimensão industrial modernizadora e, de outro, não foram opções pela inclusão social qualificada e efetiva das classes subalternas. Vem daí uma das motivações da fé na educação como condição de universalização do ideal republicano: ordem, progresso e cidadania para todos, valendo-se dos pressupostos liberais que são o individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e uma nova concepção de justiça. O novo regime e a nova forma de produção que iam se conformando exigiam a escrita, e a burguesia emergente passou a exigir a instrução. Esperava-se, entretanto, que pela esfera da cultura, via a universalização da educação escolar, fosse resolvido o problema social. Ao caos social - pobreza, miséria e ignorância - deveria contrapor-se uma nova civilização, e a educação foi chamada a edificar tal façanha. Não se vislumbrava naquela época, e muitos ainda não querem enxergar agora, que a esfera da economia e da política, juntamente com uma cultura que, entre outros aspectos, desvalorizava a população nativa pobre, constituíam os reais obstáculos à mudança. Não se fez a Reforma Agrária e se importou trabalhadores, no lugar de aproveitar o "contingente brasileiro de homens, mulheres e jovens livres", por exemplo.

Estas políticas de "inclusão precária, instável e marginal" (Martins, 1997) das classes populares ocorridas no Brasil, ao longo das décadas republicanas, revelam-se com clareza na análise das políticas públicas em educação. Não pode-

¹³ O quadro apresentado no anexo citado pretendeu juntar as informações e representar uma síntese das relações entre opções de desenvolvimento, política educacional, orientações político-pedagógicas presentes nas práticas educativas e a situação da educação das classes populares. A intenção foi de localizar e buscar o sentido da emergência da concepção de Educação Popular no Projeto da Modernidade brasileira para, posteriormente, estudar como ela se apresentou no período em estudo, anos 70/80.

se esquecer que, para o Projeto da Modernidade, a educação seria a grande viabilizadora da construção do homem novo, do cidadão. A par do sonho, as políticas educativas são seletivas, fragmentadas e segmentadas, sendo possível observar as fraturas vertical e horizontal das quais nos fala Manacorda. Estas fraturas são agravadas pelos altos índices de não-alfabetizados e pela “exclusão da e na escola” das classes populares.

Deve-se observar, entretanto, que o processo de construção de hegemonia, que supõe a aceitação dos pressupostos que orientam a racionalidade da organização social, embora muitas vezes se critique os seus desdobramentos práticos, é um caminho tortuoso e repleto de contradições. No caso do Brasil, nos três últimos momentos do processo histórico ou fases acima anunciadas, observa-se que cada uma delas é composta de diversos submomentos de reordenamentos econômicos e políticos que trazem mudanças significativas tanto para as políticas estatais nos diversos níveis, quanto para o cotidiano das pessoas, como para as relações sociais no seu conjunto. Em todas as fases e submomentos, as forças políticas contrárias às opções realizadas foram reprimidas com violência, prevalecendo a coerção como primeiro recurso para as transições. Na medida em que estas se consolidam, implicando a sua legitimação pela sociedade com a aceitação de sua lógica, tem-se as chamadas aberturas, quando se afrouxa a coerção e se trabalha mais na perspectiva da discussão e do convencimento. Neste momento, que não significa aceitação por parte de toda a sociedade dos caminhos adotados nem a inexistência de conflitos por parte dos setores das elites econômicas e políticas, tem-se a hegemonia.

Para Freitag:

A função hegemônica está plenamente realizada, quando a classe no poder consegue paralisar a circulação da contra-ideologia, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive a sua opressão como se fosse a liberdade. Nesse caso houve a interiorização absoluta da normatividade hegemônica (Freitag, 1979. p.36).

Segundo Freire, a consciência do oprimido, enquanto não consegue desvendar objetivamente o drama de sua condição humana, é portadora de

traços de fatalismo (o mundo sempre foi assim), explicações mágicas (Deus quer), desvalorização pessoal, supervalorização dos ricos e dos estudados. É uma consciência dual. De um lado, a vocação humana e a necessidade ontológica e histórica (a esperança) reclamam o resgate da dignidade e o caminho do ser, de outro, a consciência hospedeira do opressor reclama a identificação com o seu contrário. Daí que, muitas vezes, o ideal do novo homem acaba sendo para o oprimido o de poder ser ele próprio um opressor.

Sofrem uma dualidade que se instala na "interioridade" do seu ser. Descobrem que não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser mas temem ser. São eles mas ao mesmo tempo são o outro introjetado como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de "dentro" de si. Entre se manterem alienados ou se desalienarem. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo [...]. A libertação por isto é um parto [...]. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 1985, p.36).

Para Paulo Freire, a superação da contradição opressor-oprimido, tanto da parte do opressor que se descobre opressor, quanto pelo oprimido que se descobre oprimido, não pode ser superada idealisticamente (ao nível da consciência somente). Para ser radical e efetivamente acontecer, ela necessita da inserção concreta dos sujeitos na erradicação da situação de opressão. Para o opressor, significa comungar com a luta dos oprimidos e nela inserir-se, deixando de querer ser opressor e, para o oprimido, significa juntar-se com seus pares e desencadear processos de libertação das situações opressoras (transformação da situação concreta material e espiritual que gera a opressão). É importante explicitar que, para Freire, a opressão não se reduz à dimensão da exploração econômica, abrange, também, a dominação cultural e política, as discriminações étnicas, de gênero, religiosas e de orientação sexual, bem como as relações predatórias com a natureza. Todas estas opressões são condicionantes construídos

historicamente¹⁴ que impedem o homem de realizar sua vocação humana no sentido de ser mais.

A hegemonia supõe, portanto, a aceitação dos elementos ou pressupostos que fundam a ordem. Ao interiorizar estes pressupostos, a sociedade e, particularmente, as classes subalternas movem-se pela concepção de homem, de sociedade, de mundo e de organização social difundidas. As alternativas para a solução dos problemas propostos pelas elites políticas e econômicas negam os interesses particulares e se apresentam como alternativas desejáveis e possíveis para a solução dos problemas de toda a sociedade. Para Saviani (in Freitas (Org.), 1996), estas propostas, quando analisadas desde a ótica das classes populares, permitem perceber os “mecanismos de recomposição da hegemonia” que estão sendo processados a fim de que o consenso seja obtido. O que se observa na trajetória da luta política no Brasil é que, em momentos de restabelecimento da democracia formal, houve uma efervescência e fruição das classes subalternas e que esta efervescência foi contida, invariavelmente, pela coerção. Outro elemento importante a ser observado é que há uma correlação entre as mudanças na direção do desenvolvimento econômico e no reordenamento político, com as políticas públicas na área da educação e as reorientações político-pedagógicas e didático-pedagógicas que procuram orientar o cotidiano da escola. Isto confirma o papel da educação como fundamental, na medida em que realiza a mediação consciência-mundo para a solidificação no tecido social da concepção e propostas hegemônicas.

É por isso que é tão importante que o movimento da educação, enquanto prática social instituída e instituinte das relações sociais, isto é, das relações culturais, políticas e econômicas e enquanto espaço de construção contra-hegemônica, não seja dissociado do movimento das forças políticas que disputam e também negociam entre si os caminhos a serem dados ao desenvolvimento nacional, sob pena de não conseguir pensar/praticar e propor políticas, processos

¹⁴ O que se está dizendo pode ser exemplificado com as próprias palavras de Freire: “Não faz parte da natureza humana a perversidade do racismo. Não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas” (Freire, 1995, p. 68).

ou percursos educativos que efetivamente sejam alternativos, de um lado, às proposições hegemônicas, quando estas não correspondem às necessidades das classes subalternas, o que, no Brasil, normalmente acontece e, de outro, que somem na perspectiva de transformações mais profundas capazes de solapar a aceitação dos pressupostos que sustentam a materialidade (objetivo) e a racionalidade (subjetivo) que legitimam esta forma de organização social que é “intrinsecamente” excludente.

É importante observar que esta ação contra-hegemônica, desencadeada por uma pedagogia efetivamente comprometida com a emancipação das classes subalternas e da humanidade como um todo, não tem como institucionalizar-se numa sociedade cuja mola-mestra é o capital (Libâneo, 1985). Tais pedagogias, chamadas por Snyders (1974) de progressistas, tornam-se um poderoso instrumento de luta dos educadores ao lado e também inseridas no bojo de outras práticas sociais.

Saviani (1985) e Ghiraldelli (a-1986) chamam a atenção para a necessidade de se evitar reducionismos quando se trata de “classificar” as pedagogias ou as teorias da educação¹⁵. O primeiro realiza uma distinção entre concepções ou tendências da educação e as correntes pedagógicas que daí decorrem. As concepções representam um todo razoavelmente articulado, que expressa a visão de homem, de sociedade, de processo histórico e função social da educação, a partir do qual se procura imprimir um determinado rumo ao processo educativo. As correntes representam determinadas orientações específicas decorrentes das concepções e normalmente possuem diferenças entre si. O segundo alerta para o fato de que as diversas concepções pedagógicas nascem da necessidade de um momento histórico específico e que, passado tal momento, muitas vezes, as propostas perdem o significado e ficam defasadas não desaparecendo, necessariamente, das práticas educativas.

¹⁵ Para uma análise das diferentes formas de significar a pedagogia da educação brasileira, numa perspectiva crítica, consultar Saviani (1985, p. 19/45); Saviani (1985, 6. ed., p.7/36); Libâneo (1985, p. 19/32); Ghiraldelli ((a), 1986, p. 116/46); Ghirardelli ((b), 1986, p.30/7); Mizukami (1986); Ghiraldelli ((a), 1987, p. 87/160); Ghirardelli ((b), 1987. p. 28/37); Gadotti (1987); Ghiraldelli (1990, pp.195/222); Gadotti (1993, p 230/64).

Ghirardelli realiza uma distinção entre a política educacional e as construções didático-pedagógicas do processo educativo.

O primeiro envolve a relação entre Estado, educação e sociedade. Diz respeito aos projetos educacionais das diversas classes sociais, com destaque para os projetos das classes dominantes e dirigentes que, uma vez controladoras do Estado, implementam tais projetos uma vez que ditam as leis e as normas educacionais, e na medida em que negociam tais normas e leis com as classes não-dominantes. O segundo plano, que envolve construções pedagógico-didáticas, diz respeito ao trabalho prático e às teorizações das classes sociais quanto ao fazer pedagógico [...]. Dá-se neste nível, uma relação entre Sociedade, Educação, Sociedade, onde as classes dominantes e dirigentes implementam suas construções pedagógico-didáticas, afastando as pedagogias concorrentes ou assimilando-as dentro da ótica dominante, quando possível (Ghirardelli, 1990. p.12).

Esta distinção feita pelo autor é importante, porque alerta para o fato de que, embora a dimensão política da pedagogia seja funcional aos interesses hegemônicos na perspectiva de manutenção das suas proposições, as construções didático-pedagógicas não podem ser, de forma sectarizada, descartadas pelas correntes pedagógicas comprometidas com as classes populares. Por exemplo, a dimensão de apropriação, por parte dos educandos, do conhecimento histórico acumulado, que foi relegado a segundo plano pela Pedagogia Nova em contraposição à Pedagogia Tradicional, quando da proposta de universalização, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, mas que foi mantido para a educação das classes abastadas, é algo que, segundo muitos autores, entre eles Marx, Gramsci, Snyders e Saviani, deveria fazer parte de uma proposta de educação emancipatória para as classes populares.

Nesta altura, é importante explicitar que se está realizando uma leitura do processo histórico brasileiro que interpreta a educação do popular como toda a educação que se realiza junto a estes setores, e a concepção de Educação Popular como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, cuja principal característica é o seu compromisso com os interesses e a emancipação das classes subalternas sendo em algum grau, deste modo, alternativa às proposições da educação do popular hegemônicas.

Embora a maioria da literatura se fixe nos anos 60/70 e parte dos anos 80 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 momento 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 período¹⁶.

Na Primeira República, para as elites políticas e econômicas, a educação do popular constituía uma preocupação menor. Os socialistas¹⁷, em que pese o amálgama de correntes de pensamento, no plano da política educacional, preocupavam-se com o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e com a extensão do ensino básico - reivindicação básica de suas plataformas partidárias¹⁸, e eram defensores dos ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda. Impedidos de conseguir o poder político, tentavam efetivar suas idéias através do movimento sindical que ia se estruturando e através da luta, junto às autoridades republicanas, para a criação e manutenção das escolas públicas. Ao lado deste movimento, os operários conseguiram fundar Bibliotecas Populares e Escolas Operárias para adultos e crianças que eram mantidas pelas entidades operárias e

¹⁶ Seis correntes disputavam a hegemonia do Movimento operário na Primeira República: socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas (PCB), católicos, trabalhistas e amarelos (Ghiradelli, 1987 a-b).

¹⁷ O Socialismo utópico foi a matriz teórica da divulgação da literatura socialista na América Latina e no Brasil. Esta matriz pode ser representada por teóricos e ativistas, tais como Saint Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837), Robert Owen (1771-1858). Os programas dos Partidos Socialistas da Primeira República adotavam posições defendidas na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT / I Internacional - 1864 a 1876) que foi o primeiro órgão, em nível internacional, que possibilitou a organização e fortalecimento do movimento operário. O primeiro parágrafo do programa da AIT que circulou pela imprensa operária, tanto libertária como socialista, foi "Que a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras; que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólio de classe, e sim uma luta por deveres e direitos iguais, bem como pela abolição de todo o domínio de classe" (Ghiradelli (a), 1987, p. 56). A II Internacional foi fundada em 1889 e durou até 1916. Apesar de ter divulgado o marxismo e cumprido importante papel na organização dos trabalhadores, desde o início viveu grandes conflitos entre correntes conciliatórias e reformistas que pretendiam solapar o marxismo revolucionário. A grande cisão aconteceu na questão da participação ou não dos trabalhadores na Primeira Guerra Mundial. No Brasil, os socialistas se aliaram à II Internacional e defenderam a participação dos trabalhadores na Guerra. Os Libertários ficaram com Lênin e Rosa Luxemburgo e desde o início realizaram manifestações pela paz.

¹⁸ Estes três pontos comuns faziam parte da tradição do pensamento educacional do Movimento Operário Europeu. No Manifesto de 1848, Marx e Engels adotaram a defesa da educação pública e gratuita e também a associação entre educação e produção material. Na I Internacional, as posições se dividiram entre o direito da família de decidir sobre a educação dos filhos (Proudhon) e os que achavam que o Estado deveria assumir a educação (Blanqui). A luta entre o ensino público e o privado e a disputa pelo fundo público, sob a alegação da liberdade de ensino, como se vê, vem de longa data.

também por recursos que buscavam no poder público, os quais disputavam com as entidades religiosas. A imprensa operária registrou o funcionamento destes estabelecimentos. A didática, de modo geral, acompanhava três princípios básicos: disciplina quanto à frequência, rigorosidade nos exames e integração entre professores e operários no trabalho docente. Os socialistas tinham a preocupação de ligar o saber elaborado/científico aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador. Estes intelectuais orgânicos e trabalhadores, além das dificuldades com recursos humanos e de manter as escolas que funcionavam de forma precária, enfrentavam a perseguição política. É importante e significativo o registro de que, com os socialistas, a educação obteve um cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade. Além disso, em vários momentos, apesar de ainda ligados às correntes utópicas e reformistas, conseguiram se diferenciar tanto do “entusiasmo” quanto do “otimismo” pedagógico liberal dominante, explicitando a educação como atividade também inserida nas lutas sociais e passível de determinação histórica. Outra de suas realizações foi a de terem complexificado a discussão pedagógica. Questões sobre o “como educar”, “quais conteúdos privilegiar”, “educação nos sindicatos”, educação e política”, entre outras, estiveram presentes na imprensa socialista durante a Primeira República. As opções entre os que privilegiavam a educação formal, dada na escola, e os que preferiam a educação informal, realizada nos sindicatos e de cunho mais politizante, também eram discutidas publicamente.

Quando os libertários¹⁹, principalmente imigrantes, no início da República, assumem a hegemonia do movimento dos “contra a ordem” (1910-1922), a concepção alternativa de educação do popular passa a ter então uma nova

¹⁹ De modo semelhante aos socialistas, as ideias libertárias chegaram ao Brasil ainda no período imperial. A prática libertária superava as posições socialistas recuperando os ideais revolucionários abafados pela social - democracia. Os libertários eram representados por duas correntes: anarquistas e anarco-sindicalistas. Tendo os mesmos inimigos comuns - o Estado, a Igreja e o Capital, os anarco - sindicalistas enfatizavam a importância do sindicato na derrubada do Estado, da sociedade capitalista e na construção da nova sociedade. Opunham-se às sociedades de mútuo socorro e às cooperativas e condenavam os partidos. Os sindicatos e as suas federações eram a base de tudo. Os anarquistas sentiam-se melhor nos círculos literários. O anarco-sindicalismo foi a corrente libertária com apoio de massa. A contenção da participação popular pelas oligarquias dificultou a penetração das ideias do socialismo via parlamento e abriu caminho para os libertários que abdicavam da participação político-partidária e chamavam para a ação direta. Merece destaque, no trabalho educativo, o Grupo Emancipação Feminina organizado pelas feministas-anarquistas.

orientação. Contra o Estado, contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade, os anarquistas desenvolvem uma prática pedagógica intimamente associada às suas propostas de como deveria ser a sociedade: autogerida e livre. Deste modo, não lutaram pelo ensino público e gratuito. Pelo contrário, desde o início, os operários anarquistas e anarco-sindicalistas atacavam o ensino público por favorecerem os interesses da burguesia e do clero e nisto se afastavam dos trabalhadores que começavam a reivindicar escola para seus filhos. Inspirados principalmente em Francisco Ferrer, as correntes libertárias desenvolveram a chamada Educação Racionalista²⁰. Quatro iniciativas foram implementadas pelos libertários: a discussão pedagógica, através da imprensa; a fundação da Universidade Popular (Rio de Janeiro); a criação de Centros de Estudos Sociais e a fundação de dezenas de Escolas Modernas para o Ensino Racionalista. Todas estas iniciativas eram auto-sustentadas. Os princípios que sustentavam as práticas educativas dos libertários eram os da educação integral - desenvolvimento do ser humano por inteiro; racional - fundada na razão e não na fé; mista - para ambos os sexos; solidária - formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia. Próximo à década de 20, anos que correspondem à intensa movimentação grevista, a repressão aos militantes libertários se acentua e, em 1919, as Escolas Racionalistas são fechadas, apesar da intensa luta desferida para que isso não ocorresse. Neste período, as Ligas Nacionalistas que desenvolviam campanhas contra o analfabetismo silenciaram sobre o fato. Este episódio, do fechamento das escolas, contribuiu para que a vanguarda operária ganhasse consciência sobre a função social da educação e sobre a não neutralidade da escola. Ficou mais claro que as propostas liberais de educação, levadas à frente pelo Movimento da Escola Nova - entusiasmo e otimismo pedagógicos - não possuíam o mesmo significado do movimento por educação do popular desenvolvido pelas lideranças operárias.

²⁰ Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Barcelona, em 1859, é o fundador das Escolas Modernas ou Racionalistas. Estas escolas foram fechadas pelas autoridades espanholas. Em 1909 Ferrer é preso por terrorismo e fuzilado. A morte de Ferrer desencadeou, com maior força, o movimento pela construção das Escolas Racionalistas no Brasil. Por ocasião de seu assassinato, vários protestos, no Brasil, foram realizados.

Já no bojo do movimento pela Escola Nova²¹, a partir de 1922, com o Partido Comunista,²² a concepção de Educação Popular emergente vai ter um outro direcionamento. Tratava-se, agora, de ir além da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica e gratuita e lutar pela escola “unitária”, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Igualmente, não se tratava mais de lutar pelo ensino técnico-profissional, e sim para entender e implementar a união do “ensino com o trabalho produtivo”, pela “formação politécnica”²³ e pela administração das escolas com a participação dos trabalhadores. Além disso, compreendendo o professor como um trabalhador, era necessário lutar por melhores salários. Na prática educativa, os comunistas se lançaram à tarefa da politização das massas. Para eles, o trabalho que o partido realizava de organização dos trabalhadores, de propaganda, as atividades esportivas, as palestras e os cursos de “teoria marxista” era considerado educativo. Preocupados com a formação das massas e de quadros e com a política institucional, desenvolveram ações nas duas direções. Eles admitiam e consideravam importante o poder do Estado e, ao contrário dos anarquistas, o disputavam. Os comunistas, apesar da importância do trabalho realizado, preocuparam-se demais com a prática político-partidária e não deram continuidade ao debate cultural e de idéias pedagógicas que vinha sendo tecido desde o início da República. Embora as críticas que alguns companheiros libertários começavam a fazer, os comunistas se puseram à tarefa de divulgar as realizações da revolução

²¹ No âmbito da política educacional, este movimento reivindicava a escola única, pública, gratuita obrigatória e laica sob a responsabilidade do Estado. No plano pedagógico-didático acatava os conceitos e propostas do escolanovismo americano - escola ativa e neutralidade da educação. Este movimento era composto por diversas correntes de pensamento: liberais elitistas (Fernando de Azevedo); liberais igualitaristas (Anísio Teixeira); e simpatizantes das idéias socialistas (Paschoal Leme e Hermes Lima) .

²² A III Internacional ou Internacional Comunista formou-se por influência direta da vitória da Revolução Russa de 1917, realizou 7 congressos, sendo o último em 1935. Diferente do que aconteceu na maioria dos partidos comunistas da América Latina, no Brasil, sua formação não se deu por obra dos socialistas. Foi através de uma dissidência anarco-sindicalista que aconteceu a fundação do PCB. Em 1919, sob forte influência da Revolução Russa, instalou-se um período de confusão ideológica. À medida que as notícias chegavam com mais detalhes, as correntes libertárias foram se definindo melhor com relação à III Internacional. Em 1922 um grupo de ex-militantes anarco-sindicalistas fundou o PCB. Em 1924 o PCB foi aceito como seção autônoma da Internacional Comunista. O PCB atuou, na maior parte do tempo, na ilegalidade.

²³ Marx partia da combinação entre trabalho produtivo e educação para a educação dos trabalhadores. Por educação ele entendia: a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica ou politécnica. Esta última “recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos

Russa em educação. Isto, se, de um lado, os afastara da reflexão sobre as condições da educação brasileira e os levava a assumir de forma a crítica muitas propostas, por outro lado, os “imunizava” contra a pregação liberal que hipervalorizava o papel da educação formal. Aos poucos, os comunistas passaram a discernir, apesar dos nexos sempre existentes, o que era do âmbito da política educacional e o que era do âmbito pedagógico. Passou a existir, no âmbito pedagógico, uma afinidade muito grande com o que era desenvolvido na Rússia. Assim como os socialistas e os libertários, os comunistas foram alvo de perseguições políticas e de repressão²⁴.

A preocupação dos socialistas, anarquistas, comunistas ou maximalistas, na terminologia usada por Nagle (1974), com a educação das classes populares não pode ser atribuída somente à falta ou descaso das elites para com a educação das classes subalternas. Também, não pode ser associada ao espaço onde se realiza: na escola - educação formal -, ou fora da escola - educação informal, alternativa ou não-formal. Como pode-se observar, as ênfases político-pedagógicas, os espaços e públicos priorizados são dinâmicos e correspondem, de um lado, às orientações das correntes que hegemonizam determinados períodos e, de outro, às conjunturas dos momentos históricos específicos.

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e das suas condições de vida; das opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; do movimento internacional dos trabalhadores; das idéias pedagógicas predominantes num determinado período; do desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e das possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político. De uma forma ou de outra, estas três forças políticas estavam preocupadas com a construção de um poder popular, embora, para cada uma delas, o significado desta construção e a forma de realizá-lo fosse diferenciada.

industriais” (Marx e Engels, 1983). Para o autor, esta combinação elevaria a classe operária acima dos níveis da classe burguesa e aristocrática.

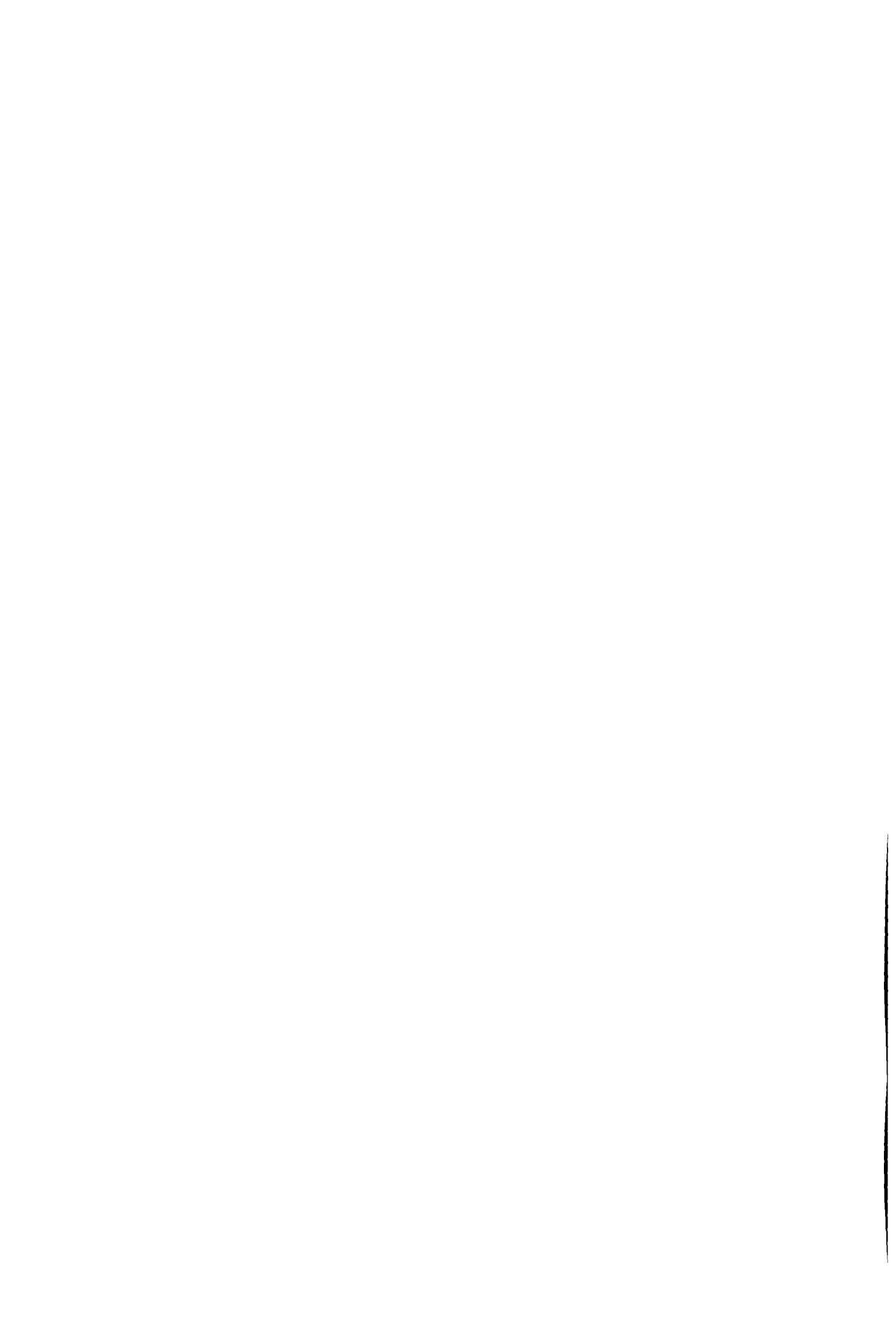
²⁴ O escrito sobre os socialistas, anarquistas e comunistas foi realizado tendo como base central as obras de Ghiraldelli, citadas na nota 15 deste capítulo.



É possível dizer, embora se possa e se deva fazer a crítica, que as práticas educativas dos socialistas, dos libertários e dos comunistas indicavam uma leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sociopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor. Percebe-se que, de alguma forma, essas práticas já associavam a educação escolar ou extra-escolar - informal, não-formal ou alternativa - com muitas das discussões sobre as quais se debruçam os estudiosos e a sociedade hoje. Por exemplo, a educação era associada aos delineamentos do projeto de sociedade que orientava a intervenção teórico-prática dos agentes de mediação; à esfera do trabalho; à melhoria da qualidade de vida; à dimensão organizativa dos trabalhadores; à ação social reivindicatória e/ou transformadora das classes subalternas; à instrução; à necessidade de mudanças na esfera da política e da economia, além da cultural; aos métodos de ensino; à formação humana e com a possibilidade de construção de uma sociedade onde, além da liberdade, se tivesse justiça social. Enfim, com a construção de um outro Projeto de Sociedade que se diferenciava daquele que ia se configurando.

Os aspectos acima apontados, como será possível verificar, apesar do fluxo ou do movimento que os aprimora, os tornam mais flexíveis ou mais estreitos e vão delineando correntes diferenciadas no decorrer dos processos históricos, permanecem através do tempo, embora com mudanças significativas e com a agregação de outros importantes elementos. Assim como no Brasil, apesar das mudanças nos regimes políticos, nos modos de vida, nos reordenamentos econômicos e nos mecanismos de recomposição da hegemonia, as classes subalternas continuam tendo que lutar para poder usufruir das benesses da industrialização modernizadora e do desenvolvimento cultural e para poderem ser consideradas cidadãos.

Já na Primeira República, num movimento que desde o início expressa o compromisso entre educação e classes populares e permite observar uma relação entre intelectuais orgânicos, estruturas de mediação e classes populares,



encontra-se o embrião de muitas dimensões substantivas do que viria a culminar, nos anos 70 e 80, como sendo a concepção de Educação Popular.

2.2.2- Consolidação da concepção de Educação Popular

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1985. p. 44).

Retomando, segundo Ghirardelli, pode-se dizer que

a Primeira República se caracterizou por manter uma estrutura social marcada pelo ruralismo, com uma industrialização forjada e subjugada pela reorganização capitalista da cafeicultura. No plano político manteve os industriais como meros parceiros secundários das oligarquias no interior dos PRs (partidos republicanos estaduais), apoiando a política do “café com leite” e o modelo - agrário - exportador dependente. No âmbito pedagógico este período consolidou a Pedagogia Tradicional, sufocou a consolidação da Pedagogia Socialista e da Pedagogia Libertária e assistiu ao advento da pedagogia Nova (Ghirardelli b, 1987, p. 30).

Na primeira metade da década de 30, o PCB se encaminha para a priorização da formação de quadros. Há, por parte do governo, a concretização de um movimento que já se delineava na Primeira República, o da integração tutelada dos trabalhadores a fim de garantir a ordem social. No âmbito da educação, acirram-se os conflitos entre escolanovistas e Igreja, e ganha espaço a Pedagogia Nova ou Ativa. No movimento das forças políticas pelo poder, tem-se a reação Integralista, de caráter fascista e articulada à Ação Integralista Brasileira, e a Intentona Comunista, que representa a radicalização de setores que compunham a Aliança Nacional Libertadora (ANL) com a opção pelo comunismo. Numa conjuntura de instabilidade, de necessidade de encontrar uma saída para o

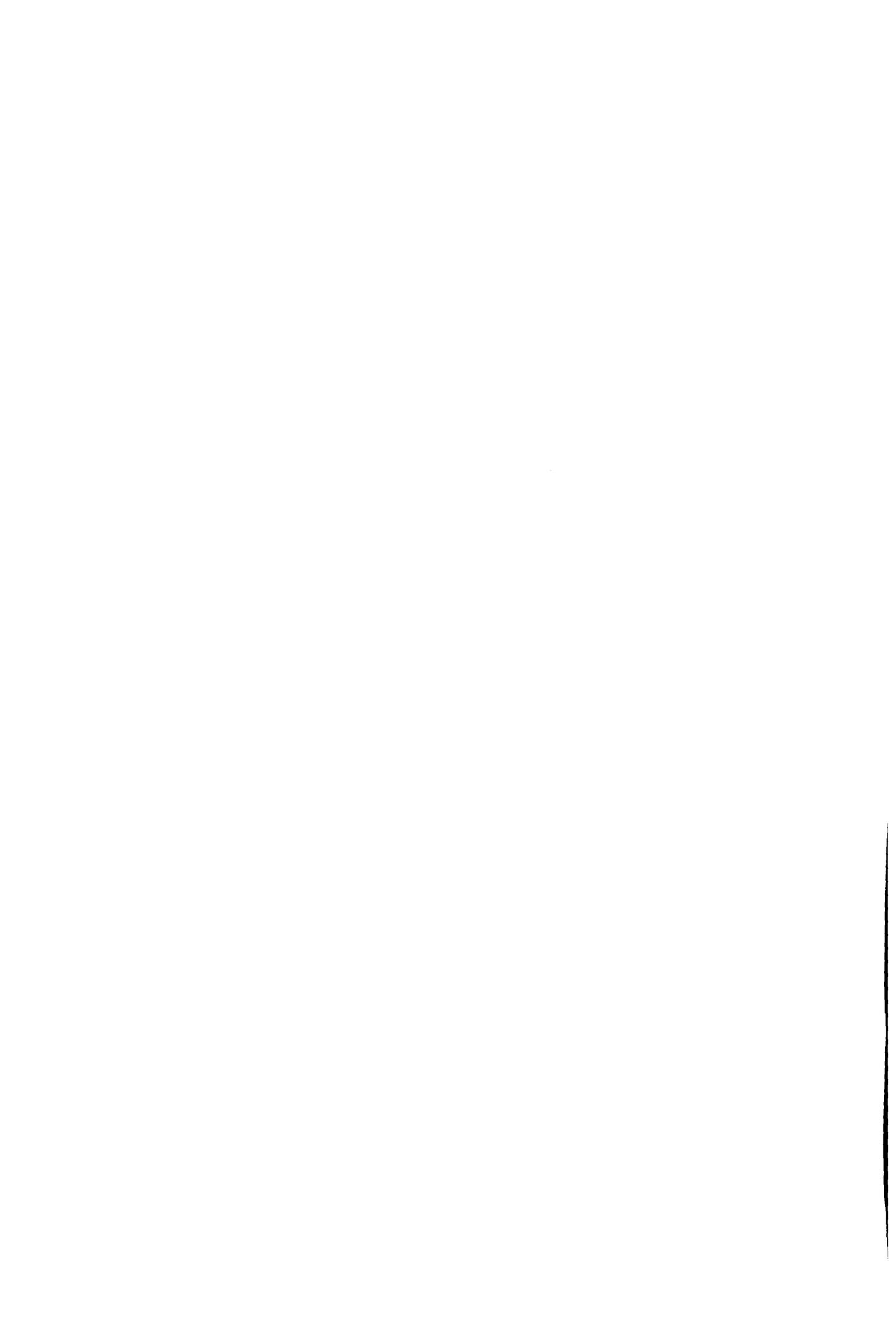
capitalismo, de constituição de uma nova base de legitimidade ao Estado, de recomposição hegemônica, portanto, e de disputa pelo poder político, a democracia desintegra-se sob a alegação de que uma revolução comunista (Plano Cohen) estaria sendo preparada. Optou-se pela forma autoritária de viabilizar o desenvolvimento do capital aliada a rígidas formas de controle social (Pesavento, 1991).

Em 1937 inicia o Estado Novo e com ele a repressão. Este período é caracterizado como de desefervescência da discussão educacional e percebe-se um certo vácuo nos estudos do ponto de vista do esclarecimento de por onde passavam os conflitos subterrâneos na política educacional e também sobre as práticas alternativas de educação.

Em 50, sob a guerra fria e a ascendência dos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial, já na plena vigência do breve período democrático, a sociedade volta a movimentar-se publicamente e a educação também volta a animar a vida política e os debates. Este período não pode ser entendido sem a clareza de que, a partir de 1956, no governo Kubitschek, tem-se o aprofundamento da contradição entre a ideologia nacional desenvolvimentista e a gradativa internacionalização da economia que concretamente se acelerava.

A movimentação política e as radicalizações começam a ganhar corpo. O que está em questão é um novo direcionamento para a economia, para as políticas estatais e pode-se dizer que também estava em questão a forma de integração ou inclusão das classes subalternas na sociedade.

As esquerdas e a elite industrial se aliaram em torno do desenvolvimentismo. A União Democrática Nacional (UDN), por sua vez, reunia parcela das elites que estava ligada aos interesses internacionais. Uma vez industrializado o país, o aprofundamento das teses nacionalistas começou a ser feito pelas esquerdas que passaram a exigir a efetiva democratização da sociedade e a distribuição de renda. Impulsionadas pelas esquerdas e pela crescente participação dos trabalhadores, muitas lideranças populistas passaram a apoiar as reformas de base. Crescentemente, com isso, o pacto com as elites foi sendo desfeito.



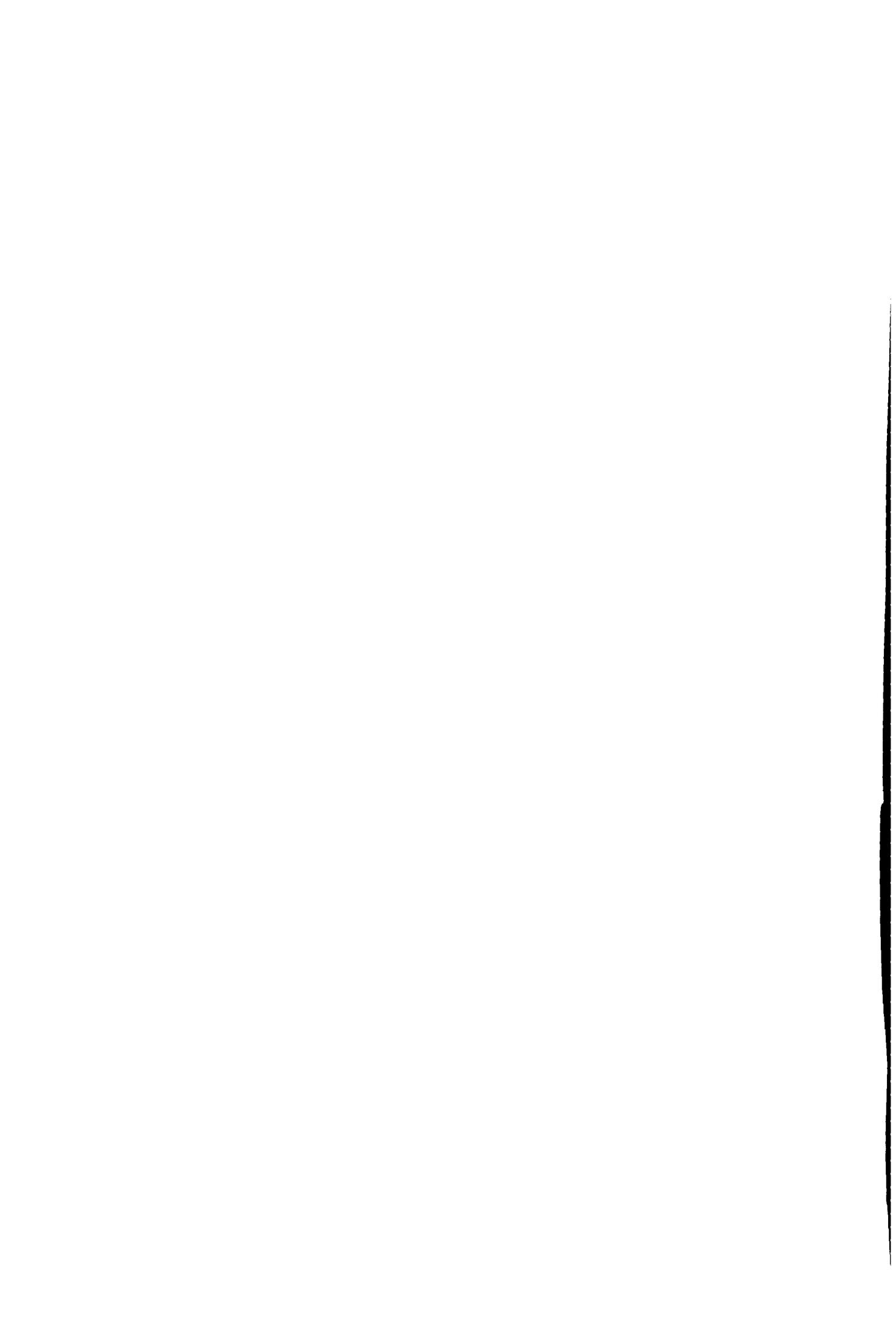
Na educação, o debate sobre a lei de Diretrizes da Educação Nacional polarizava opiniões e há o projeto de renovação universitária com a fundação da Universidade de Brasília. Igualmente, os trabalhadores voltam à ofensiva e reiniciam as articulações em vista da construção autônoma de suas organizações. Enfim, a discussão sobre a educação do popular, num contexto de disputa pelos rumos do desenvolvimento nacional, volta à tona com ênfase, apontando um período fértil de vivências de novas formulações e práticas pedagógicas. Estreita-se a discussão sobre as relações da educação e desenvolvimento e explora-se a necessidade de a educação voltar-se, tendo em vista as tarefas do crescimento econômico, para a formação do homem brasileiro.

Segundo Fávero, no bojo do nacional-desenvolvimentismo coexistem duas concepções distintas de educação:

1^a) como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas, na sociedade brasileira, expressa principalmente por Álvaro Vieira Pinto, nos cursos e publicações do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros, e traduzida nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 60;

2^a) como preparadora dos recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços, postura bastante clara desde os discursos de Juscelino Kubsticheck, determinante nos planos de seu governo e diretriz para os investimentos mais substanciais no sistema educacional, a partir de 1955. (Fávero, 1996. p. 242/3).

A primeira concepção, segundo o autor, foi assumida brevemente pelo discurso oficial em 1962-1963, mas as maiores experiências de educação do popular, na concepção de Educação Popular que novamente (re)emergia, receberam o apoio político e financeiro do MEC. A segunda, ao contrário, tornou-se hegemônica e foi fundamentada na Teoria do Capital Humano pelo então Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica. Nasce aí, com articulações no plano internacional, a opção pelo princípio do planejamento, a preocupação com os custos da educação e o conceito da educação como investimento ou aplicação produtiva de capital no Brasil. Esta segunda opção, no plano didático-pedagógico, traduzia-se na Pedagogia Tecnicista. Nesta, a centralidade do processo educativo passa a ser os meios.



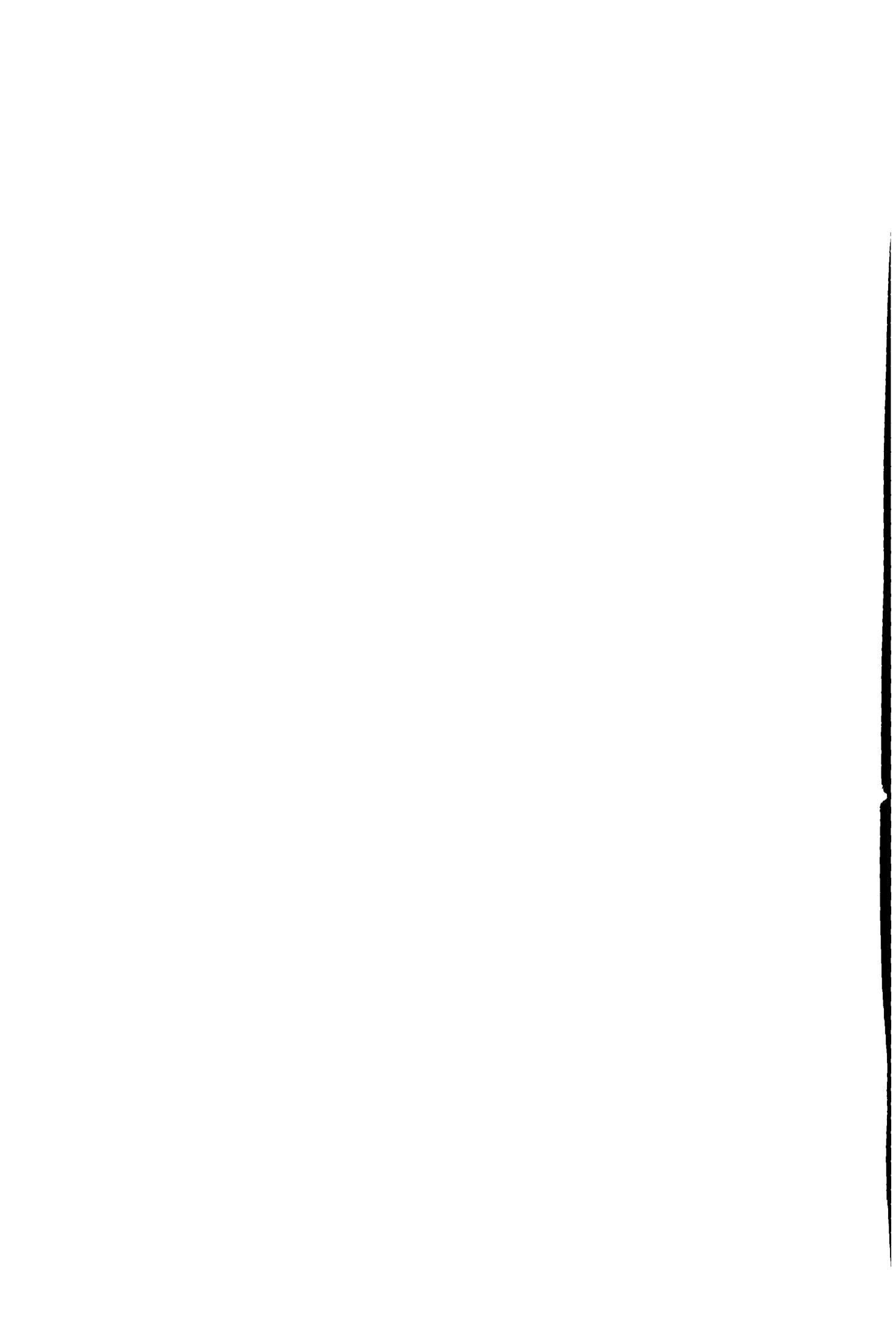
Os movimentos que aconteceram na década de 60 já representam uma certa descrença na escola pública. O desfecho da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem sido citado como um dos fatores que impulsionou uma descrença na educação pública como espaço importante para os processos de mudanças sociais. Alia-se a isto o fato de os debates sobre a cultura popular e a necessidade de democratização da cultura já serem bastante difundidos na intelectualidade da época²⁵. Além, é claro, de um governo que, embora populista, se comprometia publicamente com a realização das reformas de base. Neste período, as classes populares urbanas e rurais ganham força reivindicatória pelos seus direitos e por mudanças estruturais de base como requisito para a sua integração.

Ao lado das organizações populares que iam crescendo e se constituindo, a exemplo das Ligas Camponesas no Nordeste e do Movimento Agrário (Master) no RS, do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), emergiam novas forças políticas populares²⁶ e uma série de experiências educativas que, embora contassem com o apoio financeiro do Estado, desenvolviam-se ao largo da escola pública. É um movimento que, desde a sociedade civil, articula o movimento dos educadores, associações de moradores, universitários, religiosos, universidades e sindicatos em função da educação do popular, priorizando os adolescentes e adultos, na primeira perspectiva apontada por Fávero.

É no início dos anos 60 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), o primeiro, data de 1960 e esteve ligado à prefeitura de Recife. Paulo Freire pertenceu a este grupo. Em seguida é criado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Educação de Base (MEB -março de 61). Por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), são criados

²⁵ Fávero ((Org.), 1983) lembra, com propriedade, que, quando no início dos anos 60, a expressão cultura popular apareceu com força no Brasil não era uma descoberta ou invenção brasileira. Na Europa, principalmente na França, discutia-se a questão da elitização da cultura e o acesso do povo aos bens culturais. Nos países socialistas, a revolução cultural era uma palavra de ordem. A partir do estudo sobre a consciência histórica, cultura, ideologia, arte popular revolucionária, papel das vanguardas intelectuais e artísticas, procurava-se redefinir o papel da cultura na revolução brasileira.

²⁶ Sobre as organizações que surgiram neste período, ver o capítulo 1.



os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA)²⁷.

Bezerra (in Bezerra & Brandão (Org.) 1985), sistematiza em três grandes grupos as atividades desenvolvidas por estes movimentos educativos: a alfabetização, a organização de base e a cultura popular.

Para Bezerra, embora estas atividades não possam ser fundidas, visto que cada uma delas possui sua especificidade, é possível apreender uma orientação de sentido comum. Esta seria:

a) a afirmação e desempenho do papel que as classes populares deveriam desenvolver no cenário sociopolítico, contrastando com a orientação hegemônica da educação para a formação profissional, em busca de melhor rendimento socioeconômico e do progresso;

b) o despertar as energias populares para o desvelamento dos conflitos sociais e das tensões existentes, visando à construção de uma força social com pressão suficiente para realizar as mudanças propostas, diferenciando-se da orientação educativa que, buscando um melhor funcionamento da sociedade, anulava as tensões sociais em nome do bem comum, através da cooperação dos diversos setores sociais.

Ainda, para a autora citada, os diferentes movimentos, através das atividades, expressavam uma nova utopia pedagógica que se concretizava pelo não-diretismo - enquanto atitude pedagógica e pela conscientização - enquanto processo pedagógico de construção de consciência crítica. Expressavam-se, igualmente pelo ativismo - caráter de urgência, expansão e mobilização exigidas pelo momento histórico vivido - e pela contradição na vivência do binômio conscientização x massificação. Através da primeira, queria-se concretizar o princípio pedagógico e ético, formar indivíduos sujeitos de sua história, que depunham contra a massificação, na qual o indivíduo é considerado objeto.

A rede pública e privada não ficou imune a este clima de discussão cultural, inovação pedagógica e ebulição política. Na rede pública, o governo, em 1958,

²⁷ Para o estudo destes movimentos educativos, ver a obra de Fávero ((Org.) 1983) "Cultura popular, educação popular-memória dos anos 60".

inovava através das escolas experimentais no âmbito do segundo grau²⁸. Esta iniciativa entusiasmou os professores que passaram a trabalhar os princípios da Pedagogia Renovada discutidos na década de 30. Na rede privada, principalmente na católica, as até então combatidas idéias da Pedagogia Nova começam a penetrar. Ao pragmatismo de Dewey, hegemônico até este período, começaram a ser difundidas outras correntes como a de Montessori.

Como se vê, neste período o movimento pedagógico da educação do popular era dinâmico. Confluíam três orientações - sem considerar as correntes -, de um lado, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova e, do outro, a concepção de Educação Popular. Enquanto isso, nos bastidores, costurava-se a concepção Tecnicista, pautada pela Teoria do Capital Humano, que mais tarde viria ser a proposta pedagógica oficial.

Até este período, entretanto, há dois elementos que constituem tensões e um mesmo ideário por parte das diversas formas de compreender a educação do popular: a concepção de povo como incapaz que deveria ser, de alguma forma formado, ou para que fosse funcional a ordem ou para que lutasse para mudá-la e o transplante das teorias pedagógicas.

É nos anos 60, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central.

Segundo alguns estudiosos, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire emergiu nutrindo-se da ideologia nacional-desenvolvimentista do ISEB, do pensamento progressista da Igreja Católica, dos princípios da Pedagogia Nova e das práticas vividas no interior dos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos. Entretanto, paulatinamente, ela foi deixando de lado os pressupostos liberais e foi constituindo-se em uma pedagogia alternativa.

²⁸ São exemplos destas experiências em São Paulo, o colégio Vocacional na Lapa, os Pluricurriculares e o de Aplicação da USP.

Tendo em vista a importância desta pedagogia para a concepção/correntes de Educação Popular e para as práticas de educação do popular, norteadas pelas mesmas, ocorridas neste período, bem como para a consolidação desta concepção que ocorre nas décadas de 70 e 80 e para as práticas educativas da década de 90 - como será possível verificar -, considera-se importante abrir um parêntese e explicitar o que se detecta ser o centro de sua proposta pedagógica.

Tendo como base as seguintes obras: Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos (1984); Pedagogia do Oprimido (1985); Pedagogia da Esperança (1992); À sombra desta Mangueira (1995) e Pedagogia da Autonomia (1997), pode-se dizer que, para Freire, a ação reflexiva é o núcleo articulador da dinâmica pedagógica e da concretização das possibilidades de sua contribuição nos processos de transformação da realidade. Amparando-se, de um lado, na ação (objetivismo) e, do outro, na contemplação (subjetivismo), a pedagogia de Freire busca romper com essa dicotomia. Sua proposta pedagógica fala da ação antecedida e precedida de reflexão como condição para ser libertadora. Aí radica a dialética da educação como mediação entre a consciência e o mundo, entre a opressão e a libertação/emancipação. Não há processo em direção ao ser mais que prescindia da ação (do fazer transformador) e da reflexão (teoria) sobre este fazer. Bem como não há libertação/emancipação que prescindia do envolvimento objetivo e subjetivo dos participantes no processo.

Para Freire, os inéditos viáveis se concretizam na história mediados pela ação reflexiva, que permeia os processos de construção em direção ao ser mais. Daí que todos os que não pertencendo às classes populares, mas assumindo com elas o compromisso da humanização, tenham que avançar na compreensão de que os processos não podem prescindir da efetiva participação teórica e prática.

Freire estabelece uma relação entre os sujeitos (suas culturas, seus cotidianos e os condicionantes macrossociais), a educação e as possibilidades de superação das situações de desumanização com as quais convivem.

Entre as situações-limite, geradoras da violência e os inéditos viáveis, que são as possibilidades de superação das situações-limite, encontra-se a educação, enquanto ação reflexiva comprometida com a luta em direção ao ser mais.

A educação assume a forma de uma ação reflexiva num duplo sentido. De um lado, ela permite a ação de reflexão sobre o cotidiano viabilizando a síntese cultural na formulação do tema (o percebido-destacado) e o processo de aprofundamento ou de estudo e, de outro, facilita o processo de conformação de novas sínteses na verificação de possibilidades, encaminhando para ações de resolução das situações-limite, em direção ao inédito viável.

O diálogo²⁹ entre o “agente” e as classes populares vai tecendo a teia entre a ação e a reflexão, possibilitando a troca de significados e o aprofundamento na compreensão dos elementos constitutivos da realidade, oportunizando a reconstituição simbólica do real, permitindo a construção de significados comuns, o aprofundamento da solidariedade e a elaboração de alternativas para a superação das situações-limite.

Freire diz, tematizando a prática da Educação Popular, que a experiência da libertação/emancipação é tanto mais sentida e compreendida, quanto maior for a abertura, tanto do educador quanto do educando para o diálogo, e que a prática da relação dialógica é condição para a concretização da libertação/emancipação e para a construção de um novo Projeto de sociedade.

O diálogo [...] não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição para a sua real humanização (Freire, 1985, p. 160).

No processo educativo, aprender o conhecimento já existente e produzir o conhecimento ainda não existente são os dois momentos centrais do ciclo gnosiológico (do processo de conhecimento), capazes de articular a teoria, entendida como o conhecimento historicamente construído e a prática (contexto concreto), compreendida como as vivências, os conhecimentos espontâneos, as culturas e os saberes dos educandos.

A articulação entre estes dois momentos do processo de conhecimento é favorecida pela pesquisa. Esta é o instrumento que viabiliza, mediada pelo diálogo,

o aprofundamento da temática em estudo e a produção do novo saber. Nesta proposta em estudo, de um lado, não há, sem pesquisa, ensino-aprendizagem e aprendizagem-ensino, tanto por parte do educador, quanto por parte do educando³⁰ e, de outro, apesar das especificidades dos papéis, ambos, educador e educando, estão em contínuo processo de ensinar e aprender.

O conhecimento não é, desta forma, algo que o educador doe ao educando, mas é algo que se constrói e reconstrói, permanentemente, através da pesquisa e da relação dialógica estabelecida e continuamente renovada entre ambos. Neste processo de troca, há a superação da dicotomia conhecimento científico ou erudito e conhecimento popular. Essa superação acontece pelo cruzamento de saberes que viabiliza a construção de um saber diferenciado, um novo saber, tanto para os educandos como para os educadores. Há, também, a superação da dicotomia entre teoria e prática, visto que, produto da reflexão sobre o vivido, fecundado pelo conhecimento já existente, o novo saber remete novamente à prática (ação). Prática que se revela, porque antecedida de reflexão, cada vez mais rica de possibilidades.

Ao educador popular cabe a tarefa central de criar condições para que os momentos do ciclo gnosiológico agucem a curiosidade dos educandos de tal forma, que ela transite de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica. Isto é possível, uma vez que, neste processo, através das problematizações construídas na relação dialógica, a curiosidade vai se tornando cada vez mais exigente e metodicamente rigorosa. O fundamental nesta proposta de Freire é que o educador, no processo ensino-aprendizagem, parta, sempre, do contexto concreto dos educandos.

Em síntese, pode-se dizer que a leitura da realidade parte da significação que os sujeitos fazem da situação a ser estudada. A pesquisa e a problematização permitem a desconstrução e reconstrução desta significação. Neste processo,

²⁹ Para Freire, o amor à vida e às pessoas, a humildade, a escuta, a abertura à contribuição dos outros, a consciência do inacabamento, a fé nos homens e a esperança são fundamentais para o estabelecimento das relações dialógicas nos processos educativos libertadores (1985, p. 89/100).

³⁰ Freire diz, falando do professor: "Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (1997, p. 32).

mediatizados pelo diálogo (que é a essência do processo educativo ou da ação político-cultural), educador e educando ampliam sua compreensão/análise crítica das situações-limite e potencializam as possibilidades de superação. Forjam na vida a esperança, potencializando o engajamento em ações que conseguem deixar o mundo “menos feio”, fazendo com que o inédito viável seja vislumbrado como possível.

Nesta perspectiva (Freire, 1985), os métodos, técnicas e dinâmicas assumem o papel de instrumentos dos quais o educador lança mão para, no processo ensino-aprendizagem, viabilizar a construção do conhecimento. Isto é, para viabilizar a conversão do contexto concreto em contexto teórico. Esta passagem terá que ser realizada de forma metodologicamente rigorosa e competente³¹. O currículo ou o conteúdo programático terá que ser altamente flexível para que possa, de um lado, respeitar os tempos e os ritmos dos educandos e, de outro, adequar-se ao processo ensino-aprendizagem em curso.

A transição da “ingenuidade para a criticidade” ou da “curiosidade ingênua (contexto concreto) para a curiosidade epistemológica (contexto teórico)”, não pode ser entendida de forma estanque. Educador e educando estão num permanente processo de aprender, de aprofundar a leitura do mundo. Ninguém é só ingênuo ou somente crítico. Ingenuidade e criticidade superam-se constantemente, no processo que requer, além da dimensão gnosiológica sustentada pela perspectiva da construção descrita acima, a presença das dimensões ética, estética e política no processo educativo. Competência, decência, boniteza, afetividade, alegria, discernimento e opção, integrados ao processo de construção do conhecimento, devem acompanhar a promoção da ingenuidade à criticidade e desta à formulação de possibilidades, de forma articulada, alegre e rigorosamente competente.

A ação reflexiva, mediada pela relação dialógica constitui-se, deste modo, no “núcleo duro” da pedagogia do pensar e fazer críticos tornando-se, portanto, uma exigência epistemológica e política para o homem (ser genérico) caminhar na

³¹ Em “Pedagogia da Autonomia” (1997) Freire discorre sobre as exigências que o ser educador coloca para o Educador popular .

perspectiva do aprimoramento de sua vocação humana no sentido de ser mais autônomo, crítico, criativo, ético e estético (ser mais inteiro e feliz).

É por isso que, para Freire, todo o educador popular deve ter, na relação com as classes populares, uma postura pedagógica. O núcleo articulador desta postura é a ação reflexiva, mediada pelo seu compromisso e pela participação e diálogo de todos os envolvidos.

A educação do popular que prescreve, que dirige, que manipula, jamais será libertadora, já que, em Freire, os sujeitos precisam tomar em suas mãos a história de construção das suas caminhadas em direção ao ser mais. Caminhadas que são marcadas pelo medo, pela alegria, pela coragem, pelo pessimismo, pelo amor, pela raiva, pela luta, mas que, uma vez iniciadas, mais cedo ou mais tarde rebelam-se contra as prescrições independente de quem as pauta.

A pedagogia de Freire deixa claro que o aprofundamento e a recriação da concepção de Educação Popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores populares a tarefa de pensar esta proposta político-pedagógica em diferentes espaços e tempos. O desdobramento radical de realizar a ação reflexiva “com e não para ou em nome de” se desdobra em nuances e formas que são diferenciadas dependendo da natureza das organizações e dos espaços e tempos em que se realizam. Isto é, o fazer com crianças das classes populares tem especificidades próprias e é bem diferente do fazer com jovens ou adultos. O fazer com jovens e adultos não-alfabetizados exige do educador outras preocupações, procedimentos e instrumentos de trabalho que o fazer com pessoas alfabetizadas.

Do mesmo modo, fazer Educação Popular na Rede Pública Estadual ou Municipal requer outras exigências do que fazer a Educação Popular direto nas Organizações Populares, ou então no desenvolvimento de algum projeto específico, como os de Geração de Renda, por exemplo.

É o próprio Freire quem diz que a compreensão da prática educativa e da metodologia não operam de forma idêntica em diferentes contextos. A intervenção educativa é histórica, política e cultural, daí as experiências não poderem ser transplantadas. É a leitura séria e crítica da realidade que indica os percursos pedagógicos a serem construídos, a partir da opção política e ética.

Como foi possível constatar, esta opção existiu, assim como na Primeira República, de forma clara nos anos 60. O que determinou que importantes intervenções pedagógicas, com dinheiro público, ocorressem por fora da escola, foi a conjuntura específica da época. Nestes anos, é possível perceber com clareza que o núcleo articulador das práticas pedagógicas, desde a concepção de Educação Popular, foi a perspectiva ou possibilidade concreta que se colocou de dar um outro rumo ao processo de desenvolvimento brasileiro e, mais uma vez, encontra-se uma estreita relação entre os intelectuais orgânicos, as estruturas de mediação e as classes subalternas. Era preciso fortalecer as classes populares para que as “reformas de base” acontecessem. No plano pedagógico, embora incipiente, a grande virada foi a compreensão de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura e de que era necessário fazer com elas e não para elas. Paulo Freire começava a ser compreendido...

Quanto às críticas, elas são fundamentais e válidas para o avanço, mas pensa-se que aqueles companheiros fizeram o melhor que puderam dentro das possibilidades concretas que o momento histórico oferecia. Acreditaram nas elites e, historicamente, não há um exemplo de que esta possa ser confiável para mudanças estruturais e permanentes no interesse da maioria. Este, talvez, tenha sido o seu maior erro.

A Revolução de 64 não abortou somente este movimento de educação. Abortou a possibilidade de uma orientação democrática e incluyente de desenvolvimento. Disso precisa-se ter clareza.

Sob a égide da virulência opressora e interventora, inclusive nas escolas, (re)emerge o movimento de educação do popular, a partir dos anos 70, tendo como espaço central os locais de moradia e trabalho das classes subalternas. Mais uma vez, é a conjuntura que reforça a idéia de que a educação pública servia mesmo para a reprodução da ordem. Endossada principalmente pelas Teorias Reprodutivistas, que consideram a escola como aparelho reprodutor das ideologias do Estado, esta visão ganha força e é alentada pelo ciclo de ditaduras e uso parcial da educação escolar pelas elites, sob a égide da ideologia da segurança nacional, em todo o continente latino-americano. É neste momento que a

Educação Popular ganha a posição de uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vista à transformação social, apesar e para além da multiplicidade de correntes que a conformam, esta constitui-se a centralidade que lhe confere sentido..

Neste período, anos 70/80, as conexões interativas entre os intelectuais de apoio (estruturas de mediações) e as classes populares (movimentos e grupos sociais populares), no processo de constituição do Campo Democrático e Popular, também viabilizaram a consolidação de uma nova concepção e práticas da educação do popular que já vinha se expressando desde a Primeira República.

Em nível latino-americano, o Programa Coordenado de Educação Popular, com sede na Costa Rica (ALFORJA) é o centro formulador e divulgador desta concepção. No Brasil, o Centro de Educação Popular (CEPIS), localizado em São Paulo, e o Instituto de Formação (CAJAMAR), com sede na cidade de Cajamar, em São Paulo, assumem estas orientações e trabalham em prol da sua divulgação e elaboração. Não se pode deixar de citar, também, o nome de três intelectuais, não provenientes do meio universitário, que contribuíram nos anos 80, de forma significativa, através de textos, seminários e palestras junto com os mais diversos setores populares, acerca da concepção e prática da Educação Popular. São eles Frei Beto, Marcos Arruda e Pedro Pontual.

Os alicerces desta nova concepção foram sendo fundamentados, valendo-se de diversas matrizes teóricas e experiências concretas que serviam como fonte de reflexão permanente.

Entre as contribuições mais marcantes para a elaboração desta novas concepção e correntes da educação do popular, incluem-se as abaixo descritas.

a) As experiências de Educação Popular que foram vividas principalmente nos primeiros trinta anos da República e no período de 61 a 64 e a Educação Libertadora de Paulo Freire, que tem como referência inicial a sua obra, "A Educação como Prática da Liberdade", que ganha maturidade, em termos de seu ideário pedagógico, na obra, "A Pedagogia do Oprimido". Nas décadas de 70 e 80 questionou-se a experiência acumulada do período anterior de 61 a 64,

principalmente, a visão de conscientização como atividade cultural dissociada ou anterior à ação organizativa das classes subalternas.

b) A Teologia da Libertação, o Novo Sindicalismo, os Centros de Educação e Promoção Popular. Merece destaque o apoio político e material recebido para a implementação das práticas educativas, neste período, das Agências de Cooperação Internacional ao Desenvolvimento;

c) O pensamento pedagógico socialista, que tem como base o materialismo histórico e o materialismo dialético, representados, fortemente, por Marx, Lênin e Gramsci;

d) As múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano que iniciam, segundo Jara,

com o processo de organização operária que se deu em nossos países com o aparecimento e o desenvolvimento do proletariado industrial. As origens do proletariado latino-americano, tanto em sua expressão sindical, como através do partido com uma orientação de classe definidas estão cheias de experiências educativas ligadas diretamente a experiências de organização classista do proletariado. Neste período surgem, ao lado do movimento operário, escolas sindicais, universidades populares, amplos movimentos culturais e artísticos, assim como intensas atividades de propaganda e imprensa classista, como aparatos ideológicos de classe, em conflito aberto com os aparatos ideológicos da nascente burguesia e das classes oligárquicas tradicionais (Jara, apud Hurtado, 1993, p. 25/6);

e) As experiências socialistas do Leste Europeu³²;

f) E, finalmente, as experiências em países latino-americanos, como a Nicaraguense e a Chilena³³, e centro-americanos, como a Cubana.

A educação do popular desenvolvida pelo Campo Democrático e Popular, neste período, foi fortemente associada aos processos de construção dos

³² Para uma análise do "Socialismo real", verificar a publicação do Seminário, realizado pelo Instituto Cajamar, "Socialismo em debate: 1917/1987" (1988). A novidade é que este Seminário contou com a participação de dirigentes dos movimentos sociais populares e dos partidos políticos de esquerda, além de intelectuais provenientes das universidades.

³³ Segundo Corcione, a Revolução Sandinista, no final da década de 70, contribuiu significativamente para a construção da concepção de Educação Popular, que se firmou no período em estudo, porque "concretizou-se na Nicarágua o assim chamado efeito multiplicador da ação educativa: a jornada nacional de alfabetização, as jornadas populares de saúde, os programas de capacitação e formação dos ministérios e organizações de massa favoreceram a formação de educadores. Mais uma vez a ação educativa se integrou com luta, organização e outras necessidades populares" (in Klausmeyer e Ramalho (Org.), 1995, p. 211). Para uma análise da Revolução Chilena, verificar o excelente livro de Joan Garcés (1993) "Allende e as armas da política".

movimentos sociais populares. Estes representam, de um lado, os chamados novos movimentos sociais e, de outro, a renovação de instrumentos tradicionais como os sindicatos e os partidos de esquerda. A concepção de Educação Popular, também chamada de formação, capacitação ou de trabalho pedagógico, constituiu-se como um dos grandes elementos de mediação entre os intelectuais de apoio e as classes populares. Seu papel consistia em contribuir para o acúmulo de forças das classes populares, no sentido de concretizar a transformação social sob sua direção.

Lembra-se, com Brandão, que nem todos os agentes de mediação do Campo Democrático e Popular que atuavam junto às classes populares afirmavam um projeto socialista e que havia, entre eles, uma grande diversidade de correntes teóricas e de práticas educativas.

Entretanto, em todos eles pelo menos os princípios de que todo o trabalho do educador serve a um ou outro modelo de ordem e vida social, e de que a transformação da sociedade civil e do poder do Estado devem realizar um projeto e realizar-se com um trabalho junto às classes populares, são a base da proposta da prática pedagógica (in Paiva (Org.).1984, p. 195).

O processo educativo estava diretamente ligado às necessidades, exigências e interesses das classes populares. Seu papel fundamental era o de contribuir para a formação da consciência e da organização de classe dos setores populares oprimidos e marginalizados.

Vê-se clara, então, a orientação política da Educação Popular. Coerente com a sua missão e com o papel a ser desempenhado, construiu-se um vínculo bastante estreito entre a educação do popular e a organização popular. A ação educativa deveria contribuir para a construção da organização dos diversos movimentos sociais populares. Depreende-se daí, que havia uma forte dimensão instrumental na educação do popular, efetivada a partir das correntes da concepção de Educação Popular, uma espécie de subordinação da totalidade do ato pedagógico ao fazer político. Isto porque seu sentido lhe era conferido na medida em que conseguia, numa determinada organização popular, contribuir para

que esta viesse a ter, potencializasse e/ou concretizasse seus objetivos estratégicos ou seu Projeto Político.

Profundamente articulada ao Projeto Político das organizações populares, as orientações e práticas emergentes da Educação Popular, neste período, também, e por isso mesmo, tinham uma dimensão histórico-conjuntural. Os processos educativos tinham suas formulações e “teoricamente” suas práticas marcadas pelos contextos em que aconteciam. Realizaram tentativas no sentido de articular os diversos planos: local, regional, nacional e internacional, partindo da realidade dos diferentes públicos (organização). Cada processo de educação do popular, desta forma, constituía-se como sendo singular e único, o que exigia, por parte dos educadores populares, um exercício permanente de criatividade na elaboração das propostas educativas.

Pode-se dizer, ainda, que as práticas da Educação Popular eram orientadas por um conjunto de valores éticos/políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de serem os construtores da sua própria história de libertação sendo protagonistas destes processos; a busca da justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base.

Finalmente, a concepção de Educação Popular, que se constituiu neste período, desde a perspectiva do Campo Democrático e Popular, tinha como base teórico-pedagógica a relação entre a prática e a teoria na construção do conhecimento. Esta relação é sempre dialética e se refere ao processo de conhecimento realizado para conhecer criticamente a realidade (percepção /representação/ descrição / análise) e transformá-la (síntese): partir da prática social (fonte de conhecimento), teorizá-la (conhecimento científico da prática e guia para a ação transformadora) e retornar à prática social (critério da verdade e fim último de todo o processo de conhecimento)³⁴.

³⁴ Os fundamentos desta concepção de conhecimento podem ser encontrados nos clássicos Marx e Engels “Para a crítica da Economia Política” (1985); Gramsci “Concepção dialética da história” (1981) e Kosik “Dialética do concreto” (1995). Numa leitura popular, o CEDAP publicou nos cadernos de formação o texto “Teoria do conhecimento e educação”. O texto foi produzido na Nicarágua e traduzido por Pedro Pontual. Não há indicação de ano.

Estes princípios fundamentaram a Concepção Metodológica Dialética (CMD), e os métodos Ação/Reflexão/Ação, Ver/Julgar/Agir e Prática/Teoria/Prática, que se tornaram o grande marco referencial do trabalho popular. A metodologia era entendida como a lógica que perpassa todo o processo educativo, dando-lhe coerência interna, sentido e perspectiva. Embora inclua os conteúdos, os métodos, as técnicas ou dinâmicas, os procedimentos e a avaliação, ela é mais do que isso, porque articula teórica e praticamente todas as dimensões da Educação Popular descritas anteriormente.

Segundo Corcione (in Klausmeyer & Ramalho (Org.), 1995, p. 209/13), a CMD se apresenta como um “modo de ver a realidade, visando orientar a ação educativa. Tratando-se, como o próprio termo sugere, de uma ‘CONCEPÇÃO’, isto é, de um modo de articular filosofia de vida, visão sociológica e prática pedagógica”. Mais adiante, o autor continua dizendo que ela é mais do que as atividades formativas (cursos, seminários, etc.), “porque atinge toda a prática dos movimentos sociais populares. É este o desafio que a CMD se coloca ao tentar inter-relacionar: pesquisa, pedagogia, comunicação, estratégias de mobilização e cotidiano popular”.

Sintetizando, pode-se dizer que, nos anos 70/80, no processo de constituição do Campo Democrático e Popular, a Educação Popular é entendida como um processo educativo que se vincula de forma estreita à ação organizada das camadas populares, visando contribuir na construção de uma sociedade em e de acordo com os seus interesses. Ela é, portanto, um processo criativo, sistemático e intencional, que implica, segundo Hurtado,

em momentos de estudo sobre a prática do grupo ou organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitem levar tal prática consciente a novos níveis de compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria “sobre” a prática (1993, p. 44).

Em seguida o autor diz que “assim, os conhecimentos produzidos sobre outras práticas, os eventos formativos como tais, os materiais de apoio, o intercâmbio de experiências, etc. adquirem sua justa dimensão” (Hurtado, 1993, p. 45).

Quanto à relação educador-educando, esta concepção pretendeu distanciar-se do basismo (tudo o que o povo sabe, diz e pensa é bom) e do vanguardismo (intelectuais dirigem o processo) para caminhar na perspectiva de distinção de papéis e responsabilidades, que eram tidos como complementares, entre os sujeitos participantes do processo formativo³⁵.

Ao mesmo tempo em que este movimento acontecia desde a sociedade civil, desenvolvendo-se contra o Estado e as forças dominantes no interior da sociedade, a educação escolar passava por uma grande censura ideológica e a produção intelectual estava, de 64 a meados de 80, sob controle explícito ou velado do Estado. A política educacional foi adaptada às novas diretrizes do Estado e a educação foi trabalhada como espaço para o assistencialismo e para a difusão da nova ideologia oficial. Os acordos MEC-USAID deram a nova tônica das propostas do Estado para a educação, e o sistema educacional passou a ser “modernizado”. É a Pedagogia Tecnicista chegando à rede pública. Neste contexto, desde a perspectiva crítica, ganham espaço, portanto, as teorias que privilegiam o papel reificador da educação formal e também as Teorias da Desescolarização e as Teorias Não Diretivas. Esta última, inspirada em Roger, representava uma forma de os professores reagirem à orientação tecnicista oficial.

Todo esse emaranhado de correntes que buscavam saída para o impasse pedagógico acabava influenciando na prática pedagógica cotidiana da escola. Nas escolas encontrava-se a desesperança e a indignação suscitadas pelas Teorias Críticas, Reprodutivistas e de Desescolarização, misturadas com a Pedagogia Tradicional, com a Pedagogia Nova e suas novas correntes, e com a nova orientação oficial, ou seja, a Teoria Tecnicista.

Este impasse, no que diz respeito às possibilidades criativas e transformadoras da escola pública, começava a ser resolvido na medida em que o país foi se reencaminhando para a democratização. A oxigenação da vida política

³⁵ As obras a seguir possibilitam um bom panorama das principais correntes e discussões sobre a educação do popular realizada desde a perspectiva da concepção de Educação Popular principalmente nos anos 70/80: Beisiegel (1974); Manfredi (1978); Paiva ((Org.), 1984); Bezerra & Brandão ((Org.), 1985); Paiva (1987); Valle&Queiróz ((Org.), 1988); Torres (1988) e Hurtado (1993).

permitiu um reavivamento da discussão educacional e pedagógica, principalmente entre os educadores da esquerda (Ghiraldelli-b, 1987).

A contra-ofensiva dos setores progressistas à redução da escolarização às necessidades do mercado e à privatização do público foi o movimento de renovação pedagógica iniciado no final dos anos 70. Para Arroyo,

no embate entre a tradição privatista e mercantil das necessidades e a tradição social, progressista e pública dos direitos e das necessidades, o movimento de renovação social e pedagógica se situa na concepção pública da qualidade em educação (1995. p. 67).

Este movimento, segundo o mesmo autor, recoloca a educação pública (quantidade e qualidade) na esfera dos direitos do ser humano, na sua condição de sujeito social e cultural e não apenas de peça no mercado de emprego. Igualmente, este movimento coloca a luta pelo saber e pela cultura na direção de sua desprivatização, ou seja, pela democratização da escola.

Neste momento, sem descurar dos determinantes macrossociais, começa-se a perceber com maior acuidade a influência da própria escola na marginalização social das classes subalternas. A ênfase deste movimento, ao mesmo tempo que compreende as determinações históricas da escola, potencializa o seu papel, enquanto um campo de luta, para a superação das contradições sociais e para a emancipação das classes subalternas.

A década de 80 foi um momento forte de retomada de consciência dos direitos e da necessidade de integração social qualificada das classes subalternas. Ao mesmo tempo, foi um tempo forte de tomada de consciência das relações entre a educação, o protagonismo político das classes subalternas, sua participação efetiva nas decisões - o que supõe participação, e a construção de um novo projeto de sociedade.

O movimento no interior da educação pública é perpassado por estas dimensões mais ricas das práticas educativas, gestadas desde os movimentos sociais, no interior da sociedade civil. 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. Houve, neste período, um imenso esforço intelectual na perspectiva de compreender e de desenvolver o pensamento pedagógico brasileiro progressista.

Respeitada a especificidade da educação escolar, no final dos anos 80, observa-se um movimento, levado à frente pelo Campo Democrático e Popular que já não dicotomiza de forma tão profunda o espaço onde se dá a educação do popular numa perspectiva emancipatória. Começam a existir acordos maiores com relação a políticas educacionais alternativas e as construções didático-pedagógicas pautadas pela concepção de Educação Popular. A expressão destas identidades na diversidade e na pluralidade que as constitui pode ser verificada no movimento político realizado no processo constituinte que culminou na constituição de 1988. Aí, neste movimento, encontram-se as mais diversas organizações populares e da sociedade civil, juntamente com o movimento dos educadores comprometidos com uma escola desprivatizada, inclusiva, pública e de qualidade para as classes populares.

Como pode-se observar, as formulações e práticas da Educação Popular, neste período, coexistiram com outras formulações e práticas educativas, que eram desenvolvidas por outros setores sociais e principalmente direcionadas pelo Estado para as classes populares. Entretanto, ela se diferencia profundamente porque hegemonicamente representava “a negação de uma educação dirigida às camadas populares ser uma forma compensatória [...] e a afirmação da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do trabalho popular” (Brandão, in Gadotti e Torres (Org.), 1994, p.37).

Desde a perspectiva do Campo Democrático e Popular, ela

perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe ou, então, tendentes a isso. A possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente é o horizonte da educação popular (Brandão, in Gadotti e Torres (Org.), p. 37).

Somado a outros fatores, o movimento das elites brasileiras no final dos anos 80, acompanhando um movimento internacional amplo já em curso, dá um duro golpe a esta concepção de educação do popular que se consolidou nos anos 70/80 e lentamente também contribuiu para significar e substanciar o espaço da educação escola das classes populares. Bem como o golpe atinge duramente as esperanças de mudanças na direção de uma sociedade em que a democracia econômica, cultural e política viesse, pela primeira vez na história da República, beneficiar qualitativa e quantitativamente as classes populares. O aprofundamento do reordenamento econômico e a mudança no regime político alteram os mecanismos de recomposição hegemônica, demonstrando, mais uma vez, o caráter predatório das opções que as elites acabaram assumindo no decorrer do processo histórico. No interior mesmo desse movimento, como pode ser observado, vão se processando alterações significativas tanto na política educacional, quanto nas construções didático-pedagógicas.

Aspectos destas transformações e os novos direcionamentos políticos e político-pedagógicos do Campo Democrático e Popular nos anos 90 serão objeto de estudo nos capítulos 3 e 4.

3- APORTES SOBRE O CAMPO DEMOCRÁTICO E POPULAR NOS ANOS 90: CONTINUIDADE DE UM PROJETO ALTERNATIVO EM CONSTRUÇÃO

Como procurou-se demonstrar nos dois primeiros capítulos, os anos 70/80 do século XX assistem, pela primeira vez na história do Brasil, à consolidação de um Campo de forças políticas e culturais que se coloca no espaço público com possibilidades de disputar a hegemonia. Isto é, pela primeira vez, desde a realidade brasileira, as classes subalternas e seus aliados conseguem traduzir sua visão de homem, de sociedade e de mundo em reivindicações e propostas a serem discutidas pelo conjunto da sociedade, prioritariamente no âmbito do Estado e nos mais diversos espaços de produção e trabalho. Igualmente, neste período, consolida-se uma concepção de Educação Popular, cujas origens remontam, no mínimo, ao início da implementação do Projeto da Modernidade no Brasil.

Os anos 90, sob a premência de solução de uma crise¹ econômica e sociocultural que se intensifica desde os anos 80, levam as elites brasileiras a recompor os mecanismos hegemônicos. Mais uma vez muda-se o regime político, mais uma vez muda-se conjunturalmente o direcionamento do desenvolvimento brasileiro. Estes fatores, aliados principalmente às transformações globais pelas quais passa o Projeto da Modernidade, à “queda do muro” e às tentativas de silenciamento das vozes dissonantes, impactam de forma profunda o Campo Democrático e Popular. Assiste-se, a partir daí, ao apregoamento do fim da história, ou seja, o fim das utopias. Conformer-se, eis o que se prega em última instância. O Projeto da Modernidade reina absoluto e

¹ Tem-se como pressuposto que as crises se caracterizam como períodos de instabilidades, de durações e intensidades variadas, que abrem possibilidades para novas formulações e novas práticas. Estas novas idéias e novas práticas, que emergem em momentos de crise, não representam necessariamente avanços em termos civilizatórios. Muitas vezes representam retrocessos. Na maioria das vezes, velho e novo misturam-se. Há uma efervescência, uma ebulição das consciências e práticas individuais e coletivas. Possibilidades se apresentam às opções tomadas, embora nem sempre conscientes, vão tecendo o rumo dos fatos e acontecimentos.

apresenta-se como o melhor, o mais desejável, a única forma plausível de organização e convivência dos homens em sociedade.

Entretanto, como será possível observar neste capítulo, no bojo da crise vivida pelo Projeto da Modernidade brasileira, pela sociedade em seu conjunto e pelo Campo Democrático Popular, alternativas vão sendo forjadas tanto prática quanto teoricamente. No final da década de 90, apesar da violenta crise econômica, social, política e cultural, o Campo Democrático e Popular dá sinais de estar compreendendo o novo momento. Os delineamentos da opção de desenvolvimento feita pelas elites e as suas devastadoras consequências, tanto no plano da reprodução material da vida, quanto na subjetividade humana, vão ficando claros. Assim como, para além do caminho único proposto, novas possibilidades vão sendo melhor delineadas e formuladas pelo Campo.

O momento atual, embora se encontre em um estágio aquém do desejado por alguns, e de forma ainda confusa, abre possibilidades e espaços concretos da afirmação de novos referenciais, capazes de nortear a práxis de milhares de lutadores e pensadores, na busca do aprofundamento da democracia e da construção de uma forma alternativa de sociabilidade humana, de um novo Projeto de Sociedade.

3.1- Considerações sobre a ordem/desordem atuais

3.1.1- Elementos da crise do Projeto da Modernidade brasileira: *o problema é nosso, mas também é deles*².

Há uma concepção ingênua, porém sensata, sobre a produtividade: quanto mais ela cresce, assim pensa o bom raciocínio humano, mais alívio traz à vida em comum. A maior produtividade permite fabricar mais bens com menos trabalho. Não é maravilhoso? Em nossa época, no entanto, parece que o aumento da produtividade, além de criar uma quantidade exagerada de bens, resultou numa avalanche de desemprego e miséria (Kurz, 1997, p. 159).

Causam impressão, quando analisadas em conjunto, as entrevistas e o registro das observações diretas realizadas. O alastramento da base social de compreensão da crise impressiona. A análise do momento vivido, principalmente da última década, situada a partir de uma perspectiva de processo histórico, iguala-se e por vezes ultrapassa, porque melhor articulada ao concreto vivido, a que se produz na Academia³. Efetivamente, as classes populares organizadas e os agentes de mediação que com elas trabalham diretamente têm levado muito mais a sério a necessidade do estudo para a compreensão e busca de alternativas para o momento atual. Se, nos anos 70/80, havia um certo ranço ao estudo e aos estudiosos, nos anos 90, percebe-se uma tendência à valorização da pesquisa e do estudo sério e comprometido. Esta é uma primeira constatação que pode ser verificada no nível das discussões realizadas, no esforço para a socialização do conhecimento, na produção teórica, no estímulo permanente à leitura e nos textos que circulam nas organizações pesquisadas, nas relações estabelecidas entre Movimentos e Universidades e no entrelaçamento entre intelectuais orgânicos e organizações populares.

² A exemplo desta, todas as citações - palavras, frases e parágrafos - destacadas e em itálico, neste capítulo, correspondem aos entrevistados (as)

³ É possível dizer que há uma relativa convergência em termos de qualidade entre a produção acadêmica, principalmente na Sociologia e na Política e que está avançando também para temáticas específicas como educação, saúde, gênero, etnia, e a produção que acontece nos espaços das práticas e lutas sociais. Realizar uma análise de tais produções, o que ultrapassa o objeto desta pesquisa, seria um campo importante de investigação.

O salto de qualidade destas organizações na compreensão da crise e na procura de alternativas pode ser compreendido como uma das conseqüências da própria crise. Em momentos e em tempos diferentes da década de 90, todas as organizações sociais, assim como as pessoas entrevistadas passaram por um momento de recolhimento. Isto é, um momento de redefinição de identidades: o que está acontecendo? quem somos? para que existimos? no que acreditamos?; de projetos: onde queremos chegar? quais os parâmetros? o que propomos? e de estratégias: como intervir? por quais caminhos?. Tais períodos de interiorização, tanto dos indivíduos, quanto das organizações, podem ser compreendidos como momentos fortes de ressituação diante de algo que, para a maioria, movida pelo ativismo, *de repente surge, tira o chão* e demanda outro patamar de teorização para compreender a realidade e nela intervir. Este *processo* é permanente e, diante da complexidade que o envolve, requer cada vez mais o amparo da teoria, uma vez que as alternativas não são *fáceis de serem elaboradas nem de serem implementadas*. A outra face da busca do conhecimento deve-se à clara compreensão de que, na atualidade, sobrevivem os mais capazes. *A luta, tanto individual quanto coletiva, acontece num outro patamar*. Este é outro fator que leva indivíduos e organizações a buscarem a chamada qualificação que representa hoje uma questão de sobrevivência pessoal e política.

Percebe-se que os entrevistados e Movimentos, ao analisarem a realidade brasileira, levam em consideração as grandes transformações em curso no mundo.

Sob o enfoque do Projeto da Modernidade, a crise apresenta-se, para os sujeitos da pesquisa, como uma crise provocada pela direção dada ao processo de desenvolvimento neste final de século.

No plano mundial e também brasileiro, na esfera da economia, há a transformação na forma de acumulação do capital e de regime do trabalho. Do Fordismo, com a Terceira Revolução Industrial, para a chamada "acumulação flexível". Com esta, há a intensificação da abertura das economias nacionais e a globalização de mercados - centralização e concentração do capital. A ciência e a tecnologia transformam-se em agentes de acumulação e há o incentivo à especulação financeira em vez de crescimento na produção. É o monetarismo

superando a indústria. Vem daí a origem do termo “Pós-industrial”. Há profundas modificações nas relações de trabalho. O desemprego torna-se estrutural. Aumenta o setor de serviços, isto é, a terceirização, uma vez que a lógica da produção flexível opera por fragmentação de todas as etapas e esferas da produção. A compra de serviços realiza-se no mundo inteiro⁴.

Pretende-se, assim, que o Estado deixe de intervir não só no mercado mas também nas políticas sociais. A privatização de serviços públicos e de empresas estatais é realizada. Os direitos sociais passam a ser desconstituídos porque vendidos, como qualquer outra mercadoria no mercado. As políticas públicas são compensadas por meio de políticas assistenciais realizadas em parceria com organizações da Sociedade Civil e com as empresas ditas responsáveis socialmente.

Há um esforço para desconstituir a organização das classes subalternas ou para *quebrar os movimentos sociais populares*. O marco desta investida no Brasil, segundo alguns entrevistados, foi a greve dos Petroleiros de 1995 . Na análise da Central Única dos Trabalhadores, a greve, iniciada em maio de 1995 visava unificar os movimentos dos servidores públicos federais, eletricitários, telefônicos e petroleiros. Os dois últimos queriam o cumprimento do acordo realizado em 1994. Ficando a greve reduzida às mobilizações dos servidores das universidades federais e dos petroleiros, o governo utilizou todas as medidas possíveis para derrotá-la, contando com grande apoio da imprensa. Este tipo de atitude “demonstra o autoritarismo na implementação do projeto que tenta cooptar os sindicatos e, havendo resistência, procura atacar o movimento questionando sua representatividade. Interessava impor uma derrota à CUT e jogar a sociedade contra os trabalhadores das estatais e dos serviços públicos”. Esta greve foi uma

⁴Os avanços científicos e tecnológicos, de um lado, comprimem o espaço e o tempo, alterando profundamente o modo de o homem (ser genérico) estar e relacionar-se no e com o mundo e, de outro, desencadeiam processos de reestruturação produtiva que revolucionam os padrões até então estabelecidos de métodos e relações de produção, trazendo novas exigências em nível de formação/qualificação dos trabalhadores. De acordo com Frigotto: “a microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e a engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a base de substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível no processo produtivo. Essa mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação do capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo. Vale registrar que a mudança para uma base técnica flexível, informatizada, embora se dê em grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema” (Frigotto, 1994, p. 15/6).

das mais fortes da categoria, mas “pagou um preço elevado: 84 demitidos, mais de 1.000 punições diversas e multas aplicadas aos sindicatos”. Como desdobramento de uma denúncia feita pela CUT, o governo recebeu uma condenação do Comitê de Liberdade Sindical da OIT que foi ratificada em 1997 (Resoluções do sexto CONCUR. 1997, p.24)⁵.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra conta a sua história. O desmantelamento do Movimento foi e é tentado pelas vias da cooptação, da força e dos apelos simbólicos, na tentativa de desacreditar e deslegitimar o Movimento diante da opinião pública ou da sociedade. Os anos de 89 a 92 são lembrados como sendo os *anos de chumbo* do Movimento: *sem conquistas, com muita gente presa*. São destacados, por exemplo, como tentativas de desconstituição do Movimento: os conflitos no Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo; as mortes de dezenove Sem Terra no Sul do Pará, que tornou-se manchete nos principais jornais do mundo e desencadeou uma rede de solidariedade global ao Movimento; também as campanhas via televisão, em que todos os conflitos acontecidos acabavam sendo atribuídos ao Movimento e no silêncio dos noticiários quando das mobilizações de massa, como as Marchas; a violência policial atual no Estado do Paraná; e a proposta do Banco da Terra⁶ para a realização da Reforma Agrária. Todas as tentativas, entretanto, não conseguiram quebrar a espinha dorsal do MST que conseguiu pautar a Reforma Agrária na sociedade, construindo uma nova representação sobre seu significado e necessidade.

Outro elemento importante das transformações em curso é o fato de o mercado passar a ser o regulador das relações sociais. Cada vez mais a transnacionalização econômica torna desnecessária a figura dos Estados Nacionais e há uma subordinação política e econômica dos países em

⁵ Beynon, em pesquisa realizada sobre o Reino Unido, conta minuciosamente como Thatcher, na Inglaterra, acabou com a greve dos mineiros (1984-1985) que acontecia para conter as medidas liberalizantes e as repercussões: “Na cabeça de muita gente havia o seguinte pensamento: se os mineiros não podem, ninguém mais pode”. O que se seguiu foram mais 12 anos de governo conservador. O autor trabalha o impacto das mudanças na vida dos trabalhadores e o significado do novo trabalhismo (Beynon, in Oliveira & Paoli (Org.), 1999, p. 279).

⁶ Banco da Terra: linha de crédito criada pela Lei complementar nº 93/98 aprovada pelo Congresso, e regulamentada pelo decreto 3.027 assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 13/04/99. Consiste numa ampliação do projeto Cédula da Terra que foi implementado a partir de 1997 em alguns Estados do Nordeste. Na prática, o Banco da Terra significa que o governo compra à vista as terras dos

desenvolvimento aos Organismos Internacionais para a qual tem papel relevante a dívida externa.

No plano cultural, *três idéias-força* que movem as pessoas são disseminadas globalmente. *Uma é a do individualismo: eu sozinho vou achar a saída, pense mais em você, cuide mais de você.* Esta seria a frase que expressa a primeira idéia. A segunda é a disseminação da *lógica da produtividade: eu não sou rico porque não estou trabalhando, eu preciso trabalhar, trabalhar, trabalhar, mesmo que aos 40 anos comece a morrer do coração.* A terceira é a *lógica do consumismo: eu tenho um carro, preciso ter dois e o carro do ano. Tenho celular e computador, mas preciso trocar pelo mais moderno.* Juntando-se as três: *o individualismo, a produtividade e o consumismo, você imagina o que vai dar. Essa ideologia eles conseguiram passar, a ideologia da prosperidade individual.*

Com a “queda do muro”, estas transformações vieram acompanhadas de uma grande *investida ideológica* no sentido de indicar que a utopia socialista tinha morrido e que o Projeto da Modernidade era o melhor caminho para a solução dos problemas socioculturais e ambientais vividos pela humanidade. É a hegemonia capitalista se constituindo materializada na queda do Socialismo Real, no desmonte do Estado de Bem-Estar Social e na reestruturação capitalista (novo ciclo de acumulação), iniciada a partir dos anos 70.

O grande fato (determinante, embora não exclusivo) motivador do conjunto dos processos enunciados foi a crise dos modelos econômicos adotados pelos países ocidentais desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial (1947), que tem, nas duas décadas posteriores (50 e 60), um período de considerável crescimento e que foi chamado de a Era de Ouro.

Para Hobsbawm, durante a Era de Ouro,

por diversos motivos, os políticos, as autoridades e mesmo muitos homens de negócios do Ocidente do pós-guerra se achavam convencidos de que o retorno ao *laissez-faire* e ao livre mercado estava fora de questão. Alguns objetivos políticos - pleno emprego, contenção do comunismo, modernização das

fazendeiros, tanto produtivas quanto improdutivas, e repassa a dívida, acrescida dos juros, para os agricultores. Acaba sendo impagável!

economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas - tinham absoluta prioridade e justificavam a presença mais forte do governo (1995, p. 267).

A caracterização geral da crise dos anos 70, vivida pelos países do chamado Primeiro Mundo, após o período que Hobsbawm chamou de “a era de ouro” pode ser, em linhas gerais, assim sintetizada: na esfera econômica houve o que os economistas chamam de esgotamento de um modelo de acumulação que evidenciava-se nas altas taxas de inflação acompanhadas de baixo crescimento econômico, a chamada estagflação; na esfera da política, o que ficou sendo conhecido como o Estado do Bem-Estar ou o Estado Providência (Keynesiano) que visava ser instrumento de diminuição das desigualdades sociais, intervindo na economia para a distribuição de renda e a promoção do bem-estar, tem seus pressupostos abalados, ocasionados pela chamada crise fiscal; na esfera da cultura, há a emergência dos chamados Novos Movimentos Sociais, cuja referência emblemática foi o Maio de 68 em Paris. Estes novos movimentos questionam fundamentalmente a normatização existente da vida social e individual e a destruição da natureza. A ciência avançava a passos largos rumo ao que viria a ser conhecido como a Terceira Revolução Industrial. A nova ordem internacional emerge para solucionar esta situação de crise e, em pouco mais de duas décadas, transforma-se em hegemônica.

A adoção deste novo direcionamento ou de um novo modelo para a superação da crise dos países avançados contou com a contribuição fundamental das teses defendidas por Hayek em 44 e por Friedmam nos anos 60 e representa a quebra do pacto social-democrata vigente até então⁷. Fundamentalmente, as medidas, segundo Anderson (1996), consistiam em construir um Estado: forte, na capacidade de romper o poder do sindicato (e do movimento social, no geral) e no

⁷ Desmond S. King, num interessante estudo sobre “O Estado e as Estruturas Sociais de Bem-Estar em Democracias Industriais Avançadas” (1988, p. 76), chama a atenção dos sociólogos que se apressam em concordar com a desconstituição da esfera pública burguesa, que foi conquista dos trabalhadores. Descurram-se, segundo o autor, os efeitos transformadores deste tipo de Estado sob a estrutura social destas democracias industriais ocidentais. Francisco Oliveira é um autor brasileiro que debate-se contra as argumentações que aceitam a desconstituição da esfera pública burguesa porque ela continuará existindo só que com um redirecionamento do fundo público. A partir destes argumentos, pode-se sugerir que, ao invés da aceitação do retrocesso pelo argumento básico da estatização da sociedade, poderia ter existido a

controle do dinheiro público; mínimo, no que diz respeito aos gastos sociais e no investimento na economia; capaz de garantir a estabilidade monetária, a contenção de gastos como o bem-estar social, a restauração da taxa natural de desemprego e de fazer as reformas fiscais necessárias para incentivar os agentes econômicos e que se afastasse da regulação econômica, deixando o mercado operar com sua racionalidade própria. A implementação destas propostas aconteceu no Chile, Inglaterra e Estados Unidos e depois espalhou-se pelo mundo, inclusive para o Leste Europeu, depois da “queda do muro”. Aos poucos esta tese se transforma no grande alicerce da reestruturação capitalista mundial. É o chamado neoliberalismo ou o fundamentalismo do mercado que se implementa.

O Brasil, após o período do “milagre brasileiro” (1968-1973), no contexto da crise mundial, passa a conviver com uma crise econômica - baixas taxas de crescimento, inflação, aumento da dívida externa e desemprego - e também com a crise do regime político-militar. Em 1974, sob o governo Geisel, inicia o processo de abertura política lenta, gradual e segura.

Num processo permeado de avanços e retrocessos, a eleição de Collor, em 1989, “completa” a chamada abertura e indica, de um lado, a falência da ideologia nacional desenvolvimentista e do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização por meio da substituição de importações vigente desde 1930 e, de outro, o aprofundamento de uma estratégia de desenvolvimento vitoriosa em 1964. Esta estratégia pode ser definida como sendo a de “um desenvolvimento integrado e subordinado que se combina ao novo ciclo internacional”. Praticamente significa dependência econômica e subordinação política do Brasil às elites dirigentes desse processo global. Isto se traduz na abertura irrestrita do mercado, na desnacionalização de setores estratégicos da economia, no desmonte do parque industrial, na não-priorização do mercado interno, na produção dirigida ao mercado externo e na privatização das políticas sociais.

O avanço na implementação dos chamados “ajustes estruturais” levados a efeito, embora em tempos e espaços diferenciados e não de forma homogênea e

proposta da continuidade desta esfera em novas bases. Mantê-la, entretanto, nunca fez parte do projeto que se delineou.

linear, impulsionou transformações profundas nas formas e relações de produção, na política, na cultura e no cotidiano de vida das pessoas que acontecem num momento em que o déficit brasileiro com relação a muitos dos problemas já resolvidos no mundo desenvolvido, principalmente no que diz respeito aos direitos da cidadania, é enorme, até escandaloso.

No mundo urbano, o desemprego crescente, a fragmentação e segmentação da força do trabalho, a busca desenfreada da qualificação, o aumento da competitividade nas relações sociais, os problemas referentes à progressiva desqualificação das políticas públicas de saúde, moradia e educação, os baixos salários e o agravamento da cisão social dão a tônica, na análise dos sujeitos desta investigação, das conseqüências da opção realizada: *Cada vez mais pessoas com menos dinheiro e cada vez menos pessoas com mais dinheiro. A questão central para o trabalhador passa a ser a manutenção do emprego. Há uma inversão: garantir a empresa para garantir o emprego para poder garantir a sobrevivência. Aos poucos, as classes populares perdem o referencial do direito, duramente conquistado nos anos 80. Fica só a lei da sobrevivência. A classe trabalhadora já está pouca, na verdade. Quando há o desemprego é negado o direito básico das pessoas de trabalhar, mas as pessoas, mesmo desempregadas, são trabalhadores excluídos do direito ao trabalho. As pessoas lutam para serem incluídas ou para não caírem totalmente na exclusão e há o aumento do trabalho precário ou informal. Os direitos sociais, pelas mudanças ocorridas no papel do Estado, acabam sendo mercadorias, porque convertem-se em serviços privados. Isso ajuda a enfraquecer a luta social, porque não tem como tu brigar por direitos. Você está brigando para poder sobreviver.*

No meio rural, a situação não é diferente. *Empobrecimento, sentimento de serem perdedoras e desilusão*⁸ são palavras fortes, expressas pelos entrevistados, que descrevem a situação das pessoas que vivem do seu trabalho no campo. *A Reforma Agrária e a agricultura familiar não fazem parte do projeto das elites. Nos anos 70, a pequena propriedade ainda possuía uma função social que era a produção de*

⁸ É possível observar que o empobrecimento crescente, a desvalorização do trabalho, a luta cada vez mais difícil pela sobrevivência provoca, também e concomitantemente, a perda de referenciais subjetivos de estruturação. Portanto, tal situação ocasiona "perda" no que concerne à situação objetiva e subjetiva dos indivíduos e grupos.

alimentos. Com a agroindústria, há o aprofundamento da Revolução Verde iniciada nos anos 60 e a pequena propriedade perde sua função social, desde a perspectiva da direção de desenvolvimento hegemônica hoje colocada. Daí a luta por política agrícola, por crédito e Reforma Agrária ser tão intensa e difícil. O pequeno e também o médio proprietário estão descapitalizados. Problemas como drogas e violência vêm aumentando. A educação não corresponde às necessidades do homem do campo, o atendimento à saúde é precário. O abandono da terra, principalmente para os jovens, ainda se coloca como alternativa para melhorar de vida. O campo parece um asilo.

No plano da sociabilidade, há o desenvolvimento de uma cultura de massas que impulsiona a prática ou o desejo de consumo e intensifica a necessidade de qualificação, o individualismo e a competição para a sobrevivência. O desemprego contribui para a *crise da família e traz muito sofrimento para as pessoas, a dignidade fica ferida, há uma descrença nas instituições e nos políticos. A corrupção anda à solta e não há tratamento sério da coisa pública. As pessoas voltam-se para a religião para a solução de problemas que não dependem de Deus e sim dos homens, como a fome, por exemplo. Perde-se a capacidade de discernimento e entra-se num período de valeduto, uma espécie de anomia que deteriora a convivência. A violência cresce. Apesar da visibilidade social adquirida, a vivência das novas relações sociais de gênero continua sendo difícil de se concretizar e as discriminações étnicas se multiplicam. A situação de crise vivida aprofunda a competição e a discriminação. Hoje, o branco disputa o emprego que antes era de negro pobre, como varrer ruas, por exemplo, ou fazer faxinas nas casas. Talvez, com relação à questão mais cultural, o Programa do Ratinho exprime tudo. Ele traz para a TV a desgraça que o povo vive no cotidiano e acaba servindo de humor. A gente ri da nossa desgraça. É o fundo do poço⁹.*

⁹O Programa do Ratinho é transmitido, de segunda a sexta-feira, em horário considerado nobre - 21 às 22 h, pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). De acordo com Mejía, no plano cultural, neste final de século, produzem-se mudanças notáveis nos seguintes aspectos: "abandona-se a ética calvinista do trabalho e avança-se para um auto-entendimento hedonista, mais expressivo do indivíduo; abandonaram-se as organizações solidário - coletivas do trabalho social, substituindo-as por processos de concorrência e lutas de representação de "status" individuais e troca-se a obediência não questionada do Estado, por um mal-estar e uma postura crítica frente às instituições sociais" (in Garcia, Pedro B. et alii. 1994, p. 53).

Esta visão da situação atual por parte dos entrevistados leva a concordar com quem afirma que o que está em crise, pelo menos no Brasil, não é a categoria trabalho, enquanto trabalho concreto, viabilizador da construção da omnilateralidade humana, da forma compreendida por Marx. A partir desta descrição, pode-se sugerir, concordando com Antunes (1997), que o que está em crise é o trabalho abstrato, consubstanciado no emprego, enquanto mediação das relações entre capital e trabalho instituídas nos primórdios do Projeto da Modernidade ao conformar-se o modo de produção capitalista. Àquela época os trabalhadores tiveram que adequar-se, contra a sua vontade, física e subjetivamente, aos novos tempos. Igualmente, o que está em questão, apesar da hegemonia do capital financeiro, não é a existência do modo de produção capitalista como uma das bases estruturantes da sociedade. O que está mudando, pela incorporação da ciência no processo produtivo, é o regime de emprego, uma vez que o trabalho morto (incremento dos meios de produção) dispensa o trabalho vivo (força de trabalho). Também o padrão de acumulação do capital torna-se flexível e passa a exigir cada vez mais conhecimento num mundo globalizado e altamente competitivo. Junto com esta crise do padrão de acumulação do capital e regime de trabalho-emprego, há uma crise política, decorrente do descrédito diante das soluções institucionalmente propostas e há a brutalização das condições de produção e reprodução sociocultural que atinge principalmente as classes subalternas, tomando sua inclusão cada vez mais difícil e penosa. Decorre daí, talvez, a perda da crença de que, com muito trabalho/emprego, seria possível ascender socialmente. Com esta descrença, provocada pelo próprio direcionamento dado ao Projeto da Modernidade, vai sendo questionada a chamada “ética calvinista do trabalho”, entendida como “labour” e ascende o desejo de fruição da vida. Mais trabalho-emprego e menor tempo de trabalho-emprego, com igual ou maior salário e mais tempo livre, este parece ser um dos novos desejos, de âmbito defensivo e ao mesmo tempo emancipatório, que toma corpo como um dos indicativos para a solução do impasse.

De acordo com Marx, a fruição de vida só será possível para todos quando o trabalho, liberto da ganância do lucro, for colocado a serviço da construção da

omnilateralidade. Isto somente acontecerá quando a dimensão do trabalho abstrato - produtor do valor de troca -, for subordinada à sua dimensão de trabalho concreto - produtor do valor de uso. Isto será realidade quando a sociedade deixar de ser movida pelo sistema produtor de mercadorias e pela lógica que lhe é inerente. Embora se torne necessário alargar a compreensão no sentido de que a construção do humano do homem deva-se à “liberação do amor” (Maturana), ao “saber cuidar” (Boff), ao estabelecimento de “relações intersubjetivas” (Habermas), à sua “vocação ontológica para ser mais” (Freire), é impossível deixar de atribuir também a sua humanização e emancipação à capacidade de libertar-se do trabalho abstrato que constitui fator de escravização angustiante e alienante de muitos para a satisfação de necessidades cada vez mais vorazes de poucos. O desemprego estrutural e a dificuldade de reprodução material de vida das classes subalternas, pelo menos no Brasil, volta a conferir, após o primeiro impacto das mudanças, preocupação com a reprodução das condições materiais de existência. É o que pode ser verificado na descrição da crise pelos entrevistados e também nas discussões realizadas no âmbito dos Movimentos.

Outro aspecto passível de ponderação é o que preconiza a morte da luta de classes como uma das conseqüências da mudança nos padrões de acumulação capitalista, nas transformações do mundo do trabalho e da própria força de trabalho, ou por se estar vivendo já na sociedade do conhecimento, programada, etc. O Brasil nunca conheceu uma classe operária que tivesse se constituído enquanto força política nos moldes europeus. O que se chama lá de “nova pobreza”, aqui sempre existiu e tem aumentado. Desde cedo, as classes subalternas foram extremamente plurais em função das características do nosso desenvolvimento, embora as esquerdas nem sempre o tenham percebido. Ao que tudo indica, a crise do emprego, o medo da perda do emprego constituem-se num dos fatores fortes que têm levado à diminuição dos conflitos coletivos diretos nas relações entre patrões e empregados. As novas configurações das relações entre Estado, produção e trabalhadores/comunidade e a construção de alternativas por parte das classes subalternas têm favorecido um deslocamento do “locus” do conflito distributivo. Este, parece, intensifica-se na esfera pública através da

disputa do fundo público. Diante da crise do emprego e do salário direto, luta-se pelo salário indireto, por fatias do que Francisco de Oliveira (1998) denomina como sendo o “antivalor”, que teimosamente, no Brasil, majoritariamente continua sendo “repassado ao capital pelo Estado”. Manifesta-se, também, na resistência ao desmonte das políticas sociais, na luta pela terra, nas paralisações para que cessem as demissões, na greve geral acontecida em 1999, nas marchas populares, na infinidade de alternativas de sobrevivência gestadas pelas classes populares, na luta contra a flexibilização da legislação trabalhista. Enfim, reprimido de acontecer no interior das fábricas e nos espaços formais de trabalho, o conflito entre capital e trabalho encontra vazão sob outras formas, individual e coletivamente.

Para além da necessária discussão teórica e dos posicionamentos políticos e ideológicos, entretanto, pode-se afirmar que o núcleo duro da luta de classes está presente no cotidiano das classes subalternas. No trabalhador que tem que aceitar a redução da jornada de trabalho com redução de salário para manter o emprego; no desespero dos desempregados; nos trabalhadores sem terra debaixo dos barracos pretos; nas lutas dos trabalhadores rurais para poderem manter-se no campo; nas crianças que precocemente têm que trabalhar para sobreviver; nas pessoas que morrem por falta de atendimento médico, porque não podem comprar o tratamento para recuperar a sua saúde. Estes são apenas alguns exemplos!

Desde o Projeto da Modernidade, na perspectiva dos entrevistados e das organizações pesquisadas, a crise poderia ser sintetizada na expressão bloqueamento, categoria tomada de empréstimo de Boaventura de Sousa Santos (1997). Há um bloqueamento nas possibilidades de desenvolvimento sociocultural que são motivadas pelo direcionamento do Projeto da Modernidade neste final de século, o que faz o mundo parecer estar de “ponta cabeça” (Hill, 1987) e faz a todos, inclusive as elites que dirigem este processo, situarem-se num “mar de incertezas frente ao futuro”. Assiste-se, no Brasil, ao desmonte das possibilidades de concretização de um desenvolvimento econômico próprio e dos mecanismos institucionais que, a duras penas, começavam a ser construídos para realizar a mediação entre a liberdade e a igualdade, visando corrigir as distorções

socioculturais - poucos com muito, muitos com quase nada - do desenvolvimento capitalista brasileiro. Daí o sentimento de estar solto no ar e de desesperança vivido pelas pessoas e a descrença nas possibilidades, a continuar este direcionamento, de uma solução para o impasse. Por outro lado, há uma preocupação crescente com os pressupostos epistemológicos e políticos que contribuem para a emergência deste “novo irracionalismo”. Isto traduz-se, por exemplo, nos questionamentos à forma de fazer política que cinde meios e fins; no limite da participação contido no conceito de democracia representativa; na afirmação de que os *homens fazem a história*, o que questiona a concepção mecanicista/evolucionista de sociedade; na sensibilização diante dos problemas das relações interculturais; na redescoberta das dimensões mítica e da emoção dos seres humanos, o que questiona a absolutização da razão instrumental; na denúncia e nas vivências de uma nova forma de relacionamento entre homem e natureza; na valorização da emoção, do senso comum e do bom senso na produção do conhecimento, o que aponta para uma visão de ciência compromissada ética e politicamente.

Entretanto, estes elementos que constituem o “Pós-moderno” não são ainda hegemônicos. A virulência do capital continua mais moderna que nunca e corre mais depressa que a capacidade humana de solapar as suas bases culturais e materiais, o que permitiria impor um constrangimento às forças que, sem consulta prévia, geram esta instabilidade e acabam tornando todos menos felizes.

Embora de forma ainda não muito delineada, percebe-se que a análise do momento atual estabelece conexões entre as bases do Projeto da Modernidade que se consolidaram ao longo dos séculos e os problemas socioculturais específicos vividos pelo mundo - continentes e países -, o cotidiano de todos nós e as grandes questões fundamentais do nosso tempo que põem em risco a humanidade como um todo: o aumento da pobreza no mundo, as possibilidades da guerra nuclear e a destruição do planeta constituem bom exemplo.

Coraggio também indica esta compreensão:

Trata-se de uma reestruturação dos poderes econômicos e políticos [também culturais], cujo âmbito é tão extenso quanto o nosso planeta e que está

desequilibrando: sistemas de classes, relações tão básicas quanto as existentes entre Estado e sociedade, formas como o Estado-nação, e, ao fim de uma longa cadeia de efeitos, está invalidando práticas sociais e políticas [também culturais] anteriormente consideradas corretas, assim como instituições e, é claro, paradigmas sociais (in Garcia, Pedro B. et alii, 1994, p. 87).

O Projeto da Modernidade está vivendo um processo de transição. Esta transição, entretanto, apesar das profundas transformações que estão ocorrendo, não aponta, desde as proposições hegemônicas, para elementos de um novo projeto de sociedade (Harvey, 1994). Isto é, de uma nova forma de sociabilidade e organização humano-social que transcenderia os marcos do próprio Projeto da Modernidade. Contudo, como diz uma das entrevistadas, se tem-se um grande problema enquanto Campo Democrático e Popular, *o problema é nosso mas também é deles*, porque a continuar o aprofundamento desta situação, a grande hegemonia conseguida na última década pode ir pelos ares.

3.1.2- O Campo Democrático e Popular: entre as crises e a dificuldade de visualizar o novo

Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados mas não determinados. É impossível entendermos a História como tempo de possibilidade se não reconhecermos o ser humano como ser de decisão, da ruptura (Paulo Freire, 1995, p. 23).

O abalo sofrido pela derrota nas eleições de 89, a disseminação das teses do fim das utopias (Fukuyama,1992), a queda do Socialismo Real (1989) e o decorrente abalo mundial da esquerda, o encantamento (transformismo, segundo Gramsci) de setores do Campo Democrático e Popular pela figura do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, a hegemonia político/ideológica do Projeto da Modernidade, a crise sociocultural vivida desde os anos 80, o direcionamento excludente dado ao processo de desenvolvimento, principalmente na última

década são alguns dos fatores mencionados pela literatura para explicar a crise do Campo Democrático e Popular. Igualmente, estes são alguns dos fatores usados para explicar as dificuldades de elaboração de alternativas para esta mesma crise.

As motivações para a crise, como pode-se observar, são uma confluência de fatores internos e externos ao Campo que possuem interfaces. Cinco parecem ser os eixos articuladores, desde a perspectiva dos entrevistados.

1) A não-apreensão das transformações que ocorriam no mundo e no Brasil. Esta não-apreensão pode ser compreendida como uma falta, entendida como ausência de leitura da realidade que percebesse o significado das transformações que vinham acontecendo no mundo, no país e no interior do próprio Campo Democrático e Popular, e a uma falta de capacidade de repensar e de transformar concepções e práticas. O primeiro aspecto é atribuído ao *ativismo* e a um certo *menosprezo pela teoria*. O segundo, à *ausência de uma perspectiva de processo histórico e a um excesso de confiança nas possibilidades próprias e históricas*.

O Campo Democrático e Popular não percebeu que, com a abertura lentíssima e gradual dos canais institucionais de participação política e a esperança de aumento de respostas do Estado às demandas populares, com a sua participação em governos, com o processo de transformação que as suas próprias organizações iam sofrendo, com a crescente participação da sociedade na vida política do país, com os novos movimentos sociais que iam surgindo: mulheres, negros, livre orientação sexual, ecológico - cujo delineamento político de algumas de suas correntes é mais flexível e amplo -, era necessário que se alterassem as formas de análise da realidade, as concepções, as estratégias de intervenção e as práticas sociais; bem como não percebeu os movimentos das elites no sentido de solucionar a crise dos anos 80. Quando Collor foi eleito e, depois Cardoso, o novo direcionamento ao processo de desenvolvimento brasileiro e mundial já estava em franco andamento. *A grande maioria do Campo foi tomada de surpresa.*

2) A “queda do muro”. Apesar do argumento de que o Campo havia optado pelo Socialismo democrático e que fazia críticas ao Socialismo burocrático existente, o

impacto deste acontecimento foi significativo. Este fator explicitou uma série de contradições do nosso projeto que se pautava, basicamente, pela concepção de que o Estado, uma vez sob o controle dos trabalhadores, seria o responsável pela solução de todos os problemas. Além disso, a insuficiência de elaboração estratégica ficou evidenciada. Antigas polarizações interpretativas¹⁰, responsáveis por inúmeros discursos muitas vezes repetitivos e extremamente cansativos e antigos parâmetros orientadores dos anos 70 e 80, foram perdendo o significado que possuíam, já que não estavam mais embebidos do movimento concreto da realidade. Tornaram-se discursos velhos e reificados, visto que não davam conta de orientar estratégias e ações políticas conseqüentes. Elas precisavam de uma nova formulação, harmonizada com o novo momento vivido.

3) O recuo de muitos dos intelectuais orgânicos e a mudança de papel das estruturas de mediação que desempenharam importante papel nos anos 70/80. Tanto intelectuais quanto estruturas de mediação estão atravessando um período de redefinições. Na Igreja Católica é possível observar *um recuo político e a opção pelo fundamentalismo* dificulta a ação dos seus setores progressistas que hoje, além de serem em menor número, *já não possuem referenciais partilhados* que possibilitem a unidade de ação. Os Centros de Educação Popular, chamados de ONGs (Organizações Não-Governamentais), apresentam-se como atores no espaço público, *deixando de lado seu antigo papel de assessoria e formação*. Construídos os movimentos sociais populares, papel que assumiram nos anos 70/80, as ONGs *parecem ainda não ter encontrado seu novo caminho*¹¹. Os setores de esquerda cada vez mais assumem a reforma do Estado e a gestão da coisa pública, *encontrando*

¹⁰ As polarizações às quais este trabalho se refere, entre outras, são: participação política nos canais formalmente instituídos x ações diretas (mobilizações, marchas, ocupações); reforma x revolução; negociação x pressão e conflito; lutas políticas e reivindicatórias/propositivas x lutas culturais; pobreza material x pobreza espiritual; projeto individual de vida x projeto coletivo; trabalho político ideológico x cotidiano; construção de estruturas político-organizativas de maior abrangência x construção de microexperiências alternativas autogestionadas e de co-gestão (cooperativas, saúde, comercialização direta, conselhos).

¹¹ Em pesquisa realizada pelo Fórum das ONGs de São Paulo associadas à ABONG, pode-se perceber a correção desta percepção por parte dos entrevistados. Nessa pesquisa, 48,27% das ONGs consideram a definição da identidade como o maior problema, sendo apontados como motivadores a crise dos movimentos sociais e as rápidas mudanças na conjuntura do país. Em segundo lugar aparecem os problemas financeiros (32,75%) e por último os referentes aos recursos humanos (18,96%). Ao situar os desafios, a hierarquia se repete. A identidade constitui a principal preocupação (60,41%), o financeiro vem em segundo lugar (29,16%) e, por último, os recursos humanos (11,1%) - (Jornal Abong/ agosto de 1997, p. 6).

sérias dificuldades para implementar as propostas, embora as experiências desenvolvidas viabilizem a construção progressiva de novos referenciais principalmente no que diz respeito às relações Estado/sociedade/classes populares. Há o abandono do otimismo teórico e da convicção na necessidade de transformação social por parte de muitos intelectuais e uma adesão, muitas vezes acrítica aos novos modismos. Há a desestruturação, tanto política quanto organizativa, dos movimentos sociais populares. Muitas destas organizações estão vivendo, ainda, uma grande crise de identidade, que se explicita pela insuficiente clareza de qual deva ser a sua atuação no atual contexto. Soma-se a isso que o dinheiro das Agências de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento deixou de entrar tão fácil quanto o foi nos anos 70/80 e a crise da concepção de Educação Popular afirmada nos anos 70/80.

4). O alastramento da capacidade de autocrítica do Campo. No bojo da crise, emerge o descontentamento com excessivas disputas políticas entre tendências. *Tudo bem que nos momentos de decisão os ânimos se acirrem, mas, depois, deveria ser possível tocar o trabalho norteado pela proposta. O que se vê, em algumas situações, é a quase impossibilidade de convivência no mesmo espaço. As coisas correm por fora e, quando se percebe, a situação já está tensa. Isto acaba afastando as pessoas. Muitos dirigentes envelheceram, a mudança no discurso não é acompanhada pela mudança na prática. Organizações se burocratizaram e, em sua grande maioria, estão distantes das bases. Parece estar havendo, principalmente por parte das lideranças, uma exigência de participação e a negação de uma concepção de democracia que solapa a participação efetiva em função do imediatismo conjuntural e das disputas pelo poder entre as tendências . É possível verificar, igualmente, que já não há uma predisposição de lideranças intermediárias de dedicarem-se exclusivamente à atividade política. Há uma tendência a um melhor equacionamento entre o individual e o coletivo. Espaços para a vivência de relações com amigos, família e para lazer têm se revelado importantes.*

4) O agravamento da crise sociocultural impulsionado pelo direcionamento hegemônico do Projeto da Modernidade. Este agravamento, contrariando os que acreditam na política do “quanto pior, melhor”, dificulta enormemente a elaboração

e implementação de propostas que se apresentem como alternativas tanto para setores populares específicos, como para a sociedade como um todo. O direcionamento atual do processo de desenvolvimento praticamente inviabiliza a reprodução material digna das classes populares. Ao mesmo tempo, fere profundamente as subjetividades. A política, por exemplo, como diz um dos entrevistados, dependendo do setor com o qual se trabalha, já não dá mais conta de compreender o popular. Seria necessária a ajuda de outras ciências, como a *antropologia e a psicologia*, para conseguir fazer um bom trabalho junto com estas pessoas, porque o embrutecimento e o *sentimento de ser perdedor é tão grande que fica difícil resgatar a cidadania*.

Parece, entretanto, que, apesar da importância de buscar aprofundar aspectos específicos, o sentido da crise deve ser buscado na perda de capacidade que o Campo Democrático Popular começou a deixar explícito, a partir dos anos 90, de estabelecer as conexões interativas, que eram sustentadas pelo sentimento de pertença e de identificação capaz de, para além das diferenças, estabelecer um significado comum e reorientar suas ações, enquanto Campo, em cada conjuntura particular. Isto deve-se, provavelmente, de um lado, à crise do paradigma socialista, às transformações pelas quais vem passando o Projeto da Modernidade e à crise sociocultural e, de outro, à nebulosidade das propostas que se apresentam na perspectiva de solucionar a crise.

O sentido mais profundo da crise, deste modo, pode ser atribuído às dificuldades de visualização das possibilidades que se apresentam para o Campo Democrático e Popular diante do novo contexto. Não se percebe majoritariamente, entretanto, o abandono do desejo, da crença e da busca da liberdade, da igualdade e da solidariedade. A crise atual apresenta-se como uma crise de caminhos para realizar tal feito. De caminhos que devem ser percorridos desde os interstícios do Projeto da Modernidade mesmo, alicerçados em um alargamento paradigmático do próprio Campo, impulsionado por uma *nova matriz* no dizer de um dos entrevistados, e diferenciado do que são as proposições hegemônicas, que também se sustentam num determinado espectro paradigmático, para a solução da crise e que, pretensamente, também querem a igualdade, a liberdade e a

solidariedade. Precisar este diferencial, dando-lhe conteúdo teórico e prático, considerando o novo contexto, parece ser um dos grandes problemas.

De um lado, convive-se com a descrença nas possibilidades apresentadas pelo Projeto da Modernidade neste fim de século e, de outro, a crise vivida. Este parece ser o paradoxo vivido pelo Campo. A crise situa-se, se é possível estabelecer um lugar, em um entre-lugares, no limiar de algo no qual definitivamente não se acredita e na nebulosidade de alternativas cujos contornos ainda não são suficientemente claros. Vive-se no interior do Campo uma crise de hegemonia. Isto acontece quando, para além das diferenças de posições, não se consegue visualizar identificações suficientemente consensadas que viabilizem uma orientação teórica¹² partilhada de sentido para as ações, o que dificulta enormemente a retomada articulada de uma ofensiva. Isto tudo permeado por aqueles que duvidam que *a transformação ainda seja possível, ou, já que eu não posso vencer a dominação, eu vou me adaptar a ela.*

3.2- As buscas de solução para as crises

3.2.1- O "novo paradigma" que se configura desde as proposições hegemônicas.

No próximo milênio, estabelecer-se-á definitivamente o novo paradigma da Terceira Revolução Industrial. [...] A grande contradição é que, da mesma forma que o modelo global proporciona às empresas circunstâncias econômicas singulares sem precedentes na história econômica mundial, na área social aumenta perigosamente a marginalização, intensifica a concentração de renda e gera a exclusão (Miquel, 1997, p. 19).

¹² Alguns aspectos importantes sobre os quais não há identificações suficientemente partilhadas pelo Campo são, por exemplo: o papel do Estado; a relação Estado/sociedade; forma de relações de produção e organização econômica da sociedade e estratégias de construção de um novo projeto de sociedade.

Este item foi motivado pela necessidade de sair do discurso genérico, isto é, da apreensão dos elementos centrais e gerais do direcionamento hegemônico do processo de desenvolvimento em curso e tentar verificar as concepções subjacentes e as estratégias propostas para enfrentar e solucionar a crise. A reflexão desenvolvida é o resultado deste esforço.

O fascismo, pela direita, e a social-democracia, pela centro-esquerda, corresponderam a dois projetos políticos que pretenderam fazer frente à virulência e às crises do Projeto da Modernidade no último século. O socialismo real pretendeu ser uma alternativa ao Projeto da Modernidade. Derrotado o fascismo, por um longo período conviveram, sob o clima da Guerra-Fria, os outros dois projetos. Com a derrocada do socialismo real e com a crise da social-democracia, mais as transformações mundiais em curso, assiste-se à emergência do que acabou sendo amplamente conhecido como neoliberalismo, também denominado como fundamentalismo econômico, que se caracteriza pelo ressurgimento do projeto do liberalismo econômico, ou seja, fazer do mercado capitalista a instância organizadora e reguladora exclusiva e absoluta do conjunto das relações sociais.

Na visão de Boaventura de Sousa Santos,

o Estado fraco, que emerge do Consenso de Washington, só é fraco ao nível de estratégias de hegemonia e de confiança. Ao nível da estratégia de acumulação é mais forte do que nunca, na medida em que passa a competir ao Estado gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global. Não se trata, pois, da crise do Estado em geral, mas de um certo tipo de Estado. Não se trata do regresso do princípio do mercado, mas de uma articulação mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado. Na verdade, a fraqueza do Estado não foi o efeito secundário ou perverso da globalização da economia. Foi um processo político muito preciso destinado a construir um outro Estado forte, cuja força esteja mais finamente sintonizada com as exigências políticas do capitalismo global. A força do Estado, que no período do reformismo consistiu na capacidade do Estado em promover interdependências não-mercantis, passou a consistir na capacidade do Estado em submeter todas as interdependências à lógica mercantil. O mercado por si só está longe de o poder fazer sem correr o risco da ingovernabilidade (1998, p.3)¹³.

¹³ O Consenso de Washington foi uma reunião que aconteceu nesta cidade e que contou com a participação de funcionários do governo norte-americano, dos organismos financeiros internacionais - FMI, BM e BID - todos especializados em assuntos latino-americanos e de diversos especialistas latino-americanos. O objetivo foi o de avaliar as reformas acontecidas nos países da região. As conclusões desta reunião ficaram sendo conhecidas como Consenso de Washington. Uma síntese e análise deste consenso pode ser encontrado em Batista (1994). O autor é um diplomata e escreve este trabalho pouco antes de sua morte.

A política por meio da qual os países endividados do Sul são coagidos a implementar os chamados e conhecidos “ajustes estruturais”¹⁴ dá-se mediante as Organizações ou Organismos Multilaterais¹⁵. As duas mais importantes instituições financeiras são o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). A diferença fundamental entre os dois é que o primeiro realiza empréstimos orientados para o equilíbrio das contas externas de um país - balança de pagamento -, e o segundo prioriza os projetos de desenvolvimento. A divisão de tarefas entre ambos, entretanto, tem sido menos precisa desde o início das operações de ajuste estrutural. O FMI não permite novos créditos para os países em débito antes que sejam restabelecidos os pagamentos em atraso e os empréstimos com esta instituição servem para aumentar a credibilidade dos países no sistema financeiro internacional. Estes dois bancos, além da função financeira, são responsáveis por políticas de reestruturação das economias dos países em desenvolvimento, bem como pela reestruturação do Estado e pelos rumos das políticas sociais (Barros & Bailey, 1995). Em síntese, os empréstimos e o aval para a credibilidade financeira internacional são os instrumentos que viabilizam a imposição dos ajustes estruturais.

As conseqüências da implementação do programa de ajustes, decorrentes da opção neoliberal, como nos lembra Chauí (in Oliveira & Paoli (Org.), 1999), preocuparam as elites dirigentes do processo em função das conseqüências obtidas. Planejados para restaurar a ordem, os ajustes estruturais viabilizaram o controle da inflação, mas não a retomada do desenvolvimento econômico (mesmo

¹⁴ Após constatar que o “perfil da economia mundial mudou radicalmente nos últimos anos”, diz o Banco Mundial que, “seja qual for a causa, o colapso de uma estratégia de desenvolvimento obriga os países à reforma e que “a experiência no manejo da transformação varia de um país para o outro. Cada uma dessas transformações, porém, implica uma combinação de estabilização macroeconômica, liberalização do comércio e dos mercados internos e reforma institucional. Estes dois últimos aspectos são partes integrantes da mudança estratégica no sentido de uma integração internacional maior e da redução do papel do Estado” (BM, 1995, p. 112).

¹⁵ Organismos Multilaterais “são entidades internacionais formadas pelos governos de um certo número de países para atender uma variedade de objetivos políticos, sociais ou econômicos. O grande número de países que participam de organismos multilaterais além do volume de recursos que eles mobilizam, lhes garante um papel importante, tanto na formulação de políticas de desenvolvimento, quanto para o apoio a projetos”. Entre estes organismos incluem-se as chamadas Instituições Financeiras Internacionais, as organizações de atuação regionais, como a Organização dos Estados Americanos e as organizações da Organização das Nações Unidas (Barros&Bailey. 1995, p.6).

onde este aconteceu, agravaram-se as desigualdades sociais) e acabaram impulsionando mais desordem social que se manifesta na fome, no aumento da violência, na (re)emergência de fundamentalismos, na instabilidade social, tragédias ecológicas, narcotráfico, bem como deram novo ânimo aos movimentos sociais para lutarem por causas como a redução da jornada de trabalho, o feminismo, a ecologia, a etnia. Coraggio, entretanto, adverte que

nessas análises sobre as imposições externas de condições e políticas, deve-se evitar recair em visões simplistas, que reduzem a uma fácil dicotomia Norte-Sul o processo de um poder global ainda não definido. Por exemplo, com respeito às políticas do BM, soam vozes dissidentes até mesmo do Japão, que parecem propor uma aproximação diferente para a periferia. O mundo das Agências internacionais, multilaterais ou governamentais, não é um todo homogêneo, como o discurso e a prática das políticas sociais mostram. Quem afirma que o ajuste da forma como está se dando em nossos países é um processo, em última instância, necessário e “realista”, poderia surpreender-se, porque do próprio centro das decisões vêm retificações para as propostas originais. E, é claro, a responsabilidade do capital privado e das classes políticas da América Latina na gestação e administração da crise não pode ser deixada de lado (1996, p.38).

Há discordâncias entre as forças hegemônicas e propostas diferenciadas para a solução da crise que os ajustes estruturais, ao invés de resolver, acabaram aprofundando. Parece estar surgindo outra visão, além da inicial, capitaneada pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, embora em seu interior possam ser encontradas vozes dissonantes, que preconizam a velha concepção de “fazer o bolo voltar a crescer para depois dividir”. A diferença é que o bolo deveria crescer no centro para depois espalhar-se para a periferia. Os economistas chamam isso “política do derrame”. É preciso que a economia cresça, isto é, é preciso que exista crescimento econômico, resultante de investimentos no setor moderno, a longo prazo, pelo livre jogo do mercado, para haver progresso com equidade. Nesta proposta, o índice para medir o desenvolvimento social é o aumento do produto interno bruto e a população é convocada a arcar com os custos sociais ocasionados. A estabilidade mundial não é posta em questão através de ajustes estruturais, visto que eles devem ser acompanhados de políticas compensatórias focalizadas, viabilizadas através da redistribuição dos

gastos sociais a partir dos setores médios para os mais pobres, via os chamados programas assistenciais (Corragio, 1996).

A proposição em andamento que busca tornar-se hegemônica mistura-se com a anterior. Esta proposição é defendida pelas organizações “mais sensíveis” aos problemas socioculturais gerados pelo processo de desenvolvimento atual e está exercendo influências em instituições financeiras¹⁶. É elaborada e disseminada por organismos internacionais pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU), que contam com a colaboração de “proeminentes intelectuais”, de instituições como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e, na América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), que têm procurado dar um “rostro mais humano” ao processo de globalização em curso. Buscando uma fundamentação que, além de moral é também econômica, a proposta preocupa-se tanto com o desenvolvimento do potencial humano quanto com a produtividade, esta tendência concretiza-se no chamado “Desenvolvimento Humano” (DH). Este é tido como condição para o crescimento econômico (Miquel, 1997).

Esta visão, apesar dos diferentes enfoques entre as organizações, de um lado, “quer representar um novo enfoque do processo de desenvolvimento, que se apresenta como alternativa à visão mais tradicional e estritamente econômica” que subordina o desenvolvimento humano ao crescimento econômico e, de outro, quer ser um instrumento de análise e acompanhamento do desempenho dos países tendo como referência esta nova abordagem (PNUD, 1996, p.1).

De acordo com o relatório do PNUD (1996, p.1), o desenvolvimento humano é tido como um conceito amplo e integral que pode ser definido como “um

¹⁶O informe do Banco Mundial sobre a pobreza no mundo citava o primeiro informe do PNDU sobre Desenvolvimento Humano. Ambos publicados em 1990. Explicitava-se a contraposição entre os organismos financeiros - centrados na consecução de reajustes macroeconômicos facilitadores da globalização e as agências da ONU - preocupadas com a injustiça social e a paz no mundo. Deste diálogo resultou uma maior consideração dos aspectos sociais por parte do BM, que é o encarregado de impulsionar o desenvolvimento nos países não-industrializados. Este paradigma tenta devolver à ONU a influência intelectual que teve nas décadas de 50 e 60 com o paradigma de desenvolvimento econômico. A política interagencial de “educação para todos” é o primeiro caso de definição de políticas no âmbito da estratégia de Desenvolvimento Humano (Corragio, 1996).

processo para a ampliação da gama de opções e oportunidades das pessoas”. Três condições são elencadas como necessárias para haver desenvolvimento: o desfrute de uma vida longa e saudável, aquisição de conhecimento e acesso aos recursos que possibilitem um padrão de vida decente. Para isso, o crescimento econômico e a produtividade são necessários, mas não são o objetivo último do processo de desenvolvimento. Em síntese,

o objetivo do desenvolvimento é criar um ambiente no qual todas as pessoas possam expandir as suas capacidades e no qual se ampliem as oportunidades das gerações presentes e das futuras. O fundamento real do desenvolvimento humano é o universalismo do direito à vida. O paradigma do desenvolvimento humano e sustentável é o dos valores da própria vida humana. [...]. O desenvolvimento deve permitir a todos os indivíduos desenvolver ao máximo as capacidades humanas e fazer delas o melhor uso em todos os campos: econômico, social, cultural e político. O universalismo dos direitos da vida é o fio condutor comum, que une a busca do desenvolvimento humano com as exigências do desenvolvimento do amanhã, especialmente com a necessidade de preservação e geração do ambiente para o futuro. [...]. Desenvolvimento e sustentabilidade são, assim, componentes essenciais da mesma ética do universalismo do direito da vida, a qual exige eqüidade para com a geração presente e para com a geração futura”. Esta eqüidade significa oportunidades e não necessariamente resultados finais (PNUD, 1996, p.2).

Acompanha a proposição deste conceito o Índice de Desenvolvimento Humano. Este é composto de três indicadores: longevidade - esperança de vida ao nascer; educação - taxa de alfabetização dos adultos e taxa combinada de matrículas nos ensinos fundamental, médio e superior; acesso a recursos - renda per capita ou padrão de vida.

A formulação deste conceito de desenvolvimento e a sua divulgação no início da década de 90 pelo PNUD estão associadas, em grande parte, ao ciclo de conferências da ONU realizados nesta década¹⁷. Esta formulação representa,

¹⁷ Na década de 90, a ONU realizou uma série de conferências/eventos, entre eles: Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990); Cúpula Mundial da Infância (Nova York, 1990); Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); II Conferência Internacional dos Direitos Humanos (Viena, 1993); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); IV Conferência sobre a Mulher, Desenvolvimento e Paz (Beijing, 1995); II Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos - Istambul, 1996); Cúpula da Terra (Nova York, 1997); Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Genebra, 2000). As conferências/eventos dos anos 90 distinguem-se das anteriores em termos de dinâmica, composição e agenda. O relatório citado destaca três aspectos: o fim da bipolaridade que permitiu um fluxo de negociação e diálogo entre países, a participação crescente da sociedade civil a partir da Rio/92 e as agendas cumulativas (relatório citado no texto). Para 2001 está

segundo Miquel (1997), a retomada do debate sobre a natureza e o sentido do desenvolvimento, visto que coloca no centro do debate aspectos relativos à pobreza e as disparidades sociais e econômicas; facilita a análise das políticas governamentais e as conseqüências para a vida dos cidadãos; possibilita a revisão de leis e a fixação de recursos públicos; e impulsiona sensivelmente a incorporação da sociedade civil à vida nacional.

Alguns dos interlocutores desta proposta são os organismos multilaterais, os governos das sociedades em desenvolvimento e desenvolvidas, os meios de comunicação, empresários, intelectuais e as organizações não-governamentais ou ONGs tanto dos países do Sul quanto do Norte.

Tomando-se como referência o citado relatório do PNUD que realiza uma análise do Desenvolvimento Humano no Brasil, pode-se dizer que a estratégia central desta concepção é o investimento no combate à pobreza, “caracterizada como insuficiência de renda”. O combate à pobreza pressupõe o abandono de políticas assistencialistas, o que é viável através do investimento em “capital humano”, tendo como prioridades a saúde, a educação e a geração de renda, já que estas refletem as “opções básicas de Desenvolvimento Humano”. Isto deve ser realizado mediante a reforma/modernização do Estado, em que tem papel relevante a descentralização. Esta possui dois significados: o primeiro prega a estadualização e a municipalização das políticas sociais federais; o segundo prevê a realização de programas ou projetos em parceria com a sociedade. Para tanto, um dos quesitos fundamentais é a participação da sociedade civil e, principalmente, dos mais pobres, para os quais os programas e projetos sociais (focalizados) e as políticas públicas (universais) devem estar dirigidos. De qualquer modo, os governos têm uma grande responsabilidade, uma vez que deveriam conseguir reformar o Estado para implementar as “novas políticas públicas”, gerando uma ampla aliança social visando torná-las sustentáveis. Os governos, nesta concepção, devem dar atenção especial ao meio ambiente, em função das responsabilidades com as gerações futuras, bem como as discriminações étnicas,

prevista a Conferência Mundial contra o Racismo e todas as formas de Intolerância (África do Sul, 2001).

de gênero e etárias. Um outro elemento importante assinalado é de que deve ser dado tempo para que as sociedades se preparem para os ajustes e as exigências da nova ordem global, já que isto implica profunda mudança cultural, que deve ser alcançada sem pôr em risco a governabilidade e, conseqüentemente, a democracia. Deste modo, por exemplo, deve ser flexível a desregulação econômica e, até que possa ser completada, o Estado deveria mediar regulação e desregulação. Do mesmo modo nas políticas sociais, até que as comunidades não se tornem sustentáveis, o Estado deveria realizar a mediação, combinando estratégias de pagamento direto de benefícios com as de parceria com o setor de serviços e com empresas ditas responsáveis. Esta flexibilização permitiria que os ajustes fossem realizados respeitando as especificidades, o pluralismo e a ordem democrática.

É difícil avaliar até que ponto esta concepção e suas estratégias de implementação tornar-se-ão hegemônicas, o que pelo menos “facilitaria” aos países em desenvolvimento uma certa coordenação política autônoma da inserção na nova ordem mundial. De qualquer forma, parecem estar influenciando as políticas dos organismos multilaterais e também do governo brasileiro no que diz respeito às formas de combate à pobreza. No documento do BM para o Brasil de 1997, tem-se esta confirmação:

Para manter o crescimento e aliviar a pobreza, o Governo do Brasil adotou uma visão nova de desenvolvimento econômico objetivando crescimento sustentável estável com redução da pobreza e maior eqüidade. As políticas do governo estarão centradas em: (i) aprofundar as reformas do setor público; (ii) facilitar a competitividade do setor privado e da infra-estrutura; (iii) dar assistência ao desenvolvimento social, e (iv) melhorar o gerenciamento ambiental (in Jr. Vianna (Org.).1997, item III, p. 105).

No “Documento de País” do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), não é diferente:

A estratégia do governo dá prioridade: (1) à reforma do setor público e à modernização do Estado, inclusive uma delineação mais clara das responsabilidades e prestação de contas em todos os níveis do governo; (2) à abertura econômica e modernização dos setores produtivos mediante reduções de tarifas e maior participação no Mercosul, programas para fomentar a

desregulamentação e a diminuição dos custos internos que afetam a concorrência das exportações e/ou aumentam o custo das importações (iniciativa de redução do Custo Brasil); e (3) à redução das desigualdades e erradicação da pobreza, inclusive a continuação da descentralização e da reforma administrativa, assim como uma maior colaboração com as comunidades locais e a sociedade civil na prestação de serviços (in Jr. Vianna (Org.). 1997, p. 154/5).

Ambos os documentos realizam um diagnóstico da realidade brasileira, apóiam as medidas governamentais, trabalham com cenários e realizam o monitoramento sugerindo recomendações no sentido do desenho de políticas apropriadas que assegurem a governabilidade democrática.

O discurso de posse do Presidente Fernando Henrique deixa claro a sintonia:

... Todos os nossos esforços para consolidar a democracia, ajustar a economia e atacar os problemas sociais são acompanhados com expectativas muito positivas no exterior. No mundo pós-guerra fria [...]. É tempo de debater às claras qual deve ser o perfil do Brasil, como Nação soberana, neste mundo em transformação, envolvendo no debate a chancelaria, o Congresso, a universidade, os sindicatos, as empresas, as organizações não-governamentais. Vamos aposentar os velhos dilemas ideológicos e as velhas formas de confrontação, e enfrentar os temas que movem a cooperação e os conflitos entre os países nos dias de hoje: direitos humanos e democracia; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; as tarefas ampliadas do multilateralismo e os desafios da regionalização; a dinamização do comércio internacional e a superação das formas de protecionismo. Outros temas centrais são a tecnologia, os esforços de não-proliferação de armas nucleares e o combate às formas de criminalidade internacional. [...] Eu acredito que o Brasil tem um lugar reservado entre os países bem-sucedidos do planeta no próximo século. E estou convencido de que os únicos obstáculos importantes que nós enfrentaremos para ocupar este lugar vêm de nossos desequilíbrios internos - das desigualdades extremas entre regiões e grupos sociais (Trecho do discurso de posse do Presidente da República no Congresso Nacional. Brasília, 1^o de janeiro de 1995. Apud Costa & Mello, 1999, p. 401).

Não é possível avaliar, igualmente, neste momento, até que ponto o paradigma do Desenvolvimento Humano representa uma tentativa de rearticulação da social-democracia e de um projeto que, sem alterar as bases constitutivas do Projeto da Modernidade, propõe uma alternativa à virulência do novo fundamentalismo do mercado. De qualquer forma, fica evidente que suas proposições, embora ampliadas pelo paradigma do Desenvolvimento Humano, o que é um avanço importante, não conseguem barrar as novas estratégias liberais

para a retomada do ciclo de desenvolvimento econômico e da modernização. Nestas estratégias, como viu-se, assume papel central a volta ao “*laissez-faire*” econômico - liberdade irrestrita do mercado -, o que gera uma competição desmedida e a sobrevivência dos mais fortes que, para serem mais fortes ainda, associam-se (concentração e centralização), globalizando, cada vez mais, capitais e mercados. Junta-se a esta estratégia a mudança do papel do Estado que, além de não molestar o mercado, deixa de cumprir a função de ser agente de investimentos nas políticas públicas sociais, transferindo para o mercado e para a sociedade civil esta tarefa, o que significa descentralização, privatização e inserção das políticas públicas na lógica do mercado e o investimento em capital humano, visando tornar pessoas e comunidades auto-sustentadas.

Nesta proposta, a tentativa de mediação entre a virulência do mercado e os graves problemas sociais dos, literalmente, pobres é realizada por meio do que pode ser denominado de “política de projetos” consubstanciada em parcerias entre o Estado, organismos multilaterais com prioridade para as chamadas organizações privadas sem fins lucrativos, com fins públicos, portanto, que atuam nas mais diferentes áreas: profissionalização, criança e adolescente, geração de trabalho e renda, saúde, idosos, etc.¹⁸ Há também uma grande campanha de sensibilização da sociedade para o trabalho voluntário e campanhas para angariar fundos.

Coraggio (1996) sintetiza bem uma das contradições centrais do paradigma do Desenvolvimento Humano, quando lembra o descompasso entre economia e política que acontece dentro do processo de globalização. De um lado, tende-se a

¹⁸ Os dados sobre o crescimento das entidades privadas com fins públicos no Brasil na década de 90 causam impressão e há grandes dificuldades conceituais em torno do que seja o também chamado Terceiro Setor. Uma visão geral destes dados e do que sejam estas organizações, a partir da perspectiva discutida, pode ser obtida nas reportagens da Folha de São Paulo, edição de 18 de setembro de 1999 e também na Zero Hora, edição de 19 de setembro de 1999. As reportagens remetem para as entidades que hoje, no Brasil, pesquisam sobre o Terceiro Setor. Outra fonte interessante é a pesquisa de Fernandes “Privado porém Público: o Terceiro Setor na América Latina”. Segundo o autor, em termos positivos, a expressão Terceiro Setor designa “um conjunto de iniciativas particulares com sentido público. Enquanto a noção de uma “sociedade civil” coloca-nos numa oposição complementar e sistêmica ao Estado, a idéia de um “Terceiro Setor” orienta a reflexão para outras direções sem fronteiras definidas”. Quatro segmentos que o compõem podem ser diferenciados: 1. formas tradicionais de ajuda mútua; 2. movimentos sociais e associações civis; 3. ONGs; 4. filantropia empresarial. Para o autor, nos anos 70/80 os segmentos 2 e o 3 reforçaram-se mutuamente, mas quase não se comunicaram com o 1 e o 4. Na década de 90, as interações entre os segmentos multiplicam-se, “superando antigas barreiras que definiam alianças e oposições em termos de grandes divisões partidárias e ideológicas. Evidenciam também a busca de formas interativas mais leves e circunstanciais, capazes de expressar um sentimento difuso de urgência no enfrentamento dos problemas socioinstitucionais” (1994, p. 128/35).

reduzir o poder político dos Estados nacionais através da descentralização para as instâncias locais e de destinação de novas atribuições para instâncias internacionais e, por outro lado, há a produção da concentração de capital privado em nível global. Um dos entrevistados, em forma de questão, também aponta esta contradição. Diz ele: *é possível termos um desenvolvimento sustentado sem impor limites ao capital?*

Há pelo menos duas contradições sérias a serem resolvidas pelo paradigma do Desenvolvimento Humano. A primeira é realizar a incrível e impossível façanha de compatibilizar a política neoliberal com Desenvolvimento Humano na perspectiva sustentável e eqüitativa. Esta já foi assinalada anteriormente. A segunda é a de conseguir que o centro hegemônico da atual política mundial e seus braços financeiros caminhem para além da aceitação das estratégias de combate à pobreza, delineadas para os países em desenvolvimento. De um lado os países em desenvolvimento vivem a imposição dos ajustes, dependência financeira, subordinação política e perda da soberania nacional, desnacionalização econômica¹⁹, desmonte do Estado, etc, de outro, devem promover a eqüidade e a sustentabilidade. Isto, se não fosse trágico, seria engraçado!

Está-se diante de um Projeto que de “cima para baixo e de fora para dentro,” de forma autoritária²⁰, transfere para as comunidades (municípios) e para a sociedade civil, num contexto de desemprego estrutural, as responsabilidades

¹⁹A resolução da Conferência da Organização Mundial do Comércio (OMC), realizada entre 30 de novembro e 3 de dezembro de 1999, em Seattle, nos Estados Unidos, encaminhou o adiamento do início da chamada Rodada do Milênio. Nesta oportunidade iniciar-se-ia uma nova rodada de negociações comerciais. Esta não aconteceu por causa da indisposição dos países membros em aprofundar o processo de liberalização comercial; os países desenvolvidos porque querem continuar a proteger suas economias; os países em desenvolvimento porque já abriram as comportas. Isto demonstra que os ajustes neoliberais são impostos pelos países desenvolvidos para os outros. Parece, entretanto, que o Governo Fernando Henrique não quer enxergar! Seattle assistiu também a uma grande manifestação popular contra o livre comércio. Aproximadamente cinquenta mil pessoas manifestaram-se contra mais liberalização comercial e a favor da inclusão de normas trabalhistas básicas e regras de proteção ao meio ambiente no comércio mundial. A manifestação foi pacífica, porém reprimida. No último dia, ainda havia 600 pessoas presas. Isto pode estar a indicar que reações da sociedade aos desmandos da atual política podem começar a ocorrer em escala global. A história está longe, felizmente, do seu fim!

²⁰Forma-se uma cadeia de elos autoritários. O FMI impõe os ajustes e Fernando Henrique Cardoso usa seu poder para editar as medidas provisórias (MPs). Em dois anos de governo FHC baixou 1.002 edições e reedições destas medidas. Isto representa mais da metade das 1.815 emitidas desde 1988. Considerando sucessão de planos e ajustes acontecidos desde 1988 até 1997, este é um dado significativo (Vicentini&Dorigo, 1998).

com o bem-estar da sociedade. Suas estratégias vêm acompanhadas de uma nova materialidade na base do processo produtivo (acumulação flexível) que, ao mesmo tempo que dispensa trabalho, necessita de uma nova qualificação. Estas estratégias também vêm acompanhadas de um discurso que desqualifica oposições, não reconhece como legítimas as organizações sociais populares e busca neutralizá-las, despolitiza a discussão, proclama o fim das ideologias, da luta de classes, da direita e da esquerda. O discurso, além disso, promete participação, equidade, qualidade de vida, paz, cuidados para com o meio ambiente e aponta para a necessidade da solidariedade, superação das discriminações de gênero, de etnia, de faixa etária. Enfim, são apresentadas explicações das causas e dos remédios para a crise que, além de penetrar no imaginário, são assimilados e alteram padrões culturais, confirmando o sucesso ideológico das proposições, apesar do insucesso, se a sociedade não se ativer a casos isolados, na resolução dos problemas sociais.

3.2.2- Alternativas do Campo ao “novo paradigma” que se configura

A viabilidade da mudança social raramente é um dado. Mais precisamente é algo a ser construído (Coraggio, 1997, p. 36).

A tentativa de homogeneização político-ideológica e de desconstituição das organizações e movimentos sociais populares, das estruturas de mediação com eles comprometidas e da sociedade civil brasileira não deu certo. Apesar de todas as dificuldades, os Movimentos Sociais Populares estão aí e definem de forma autônoma quais são os direitos a serem defendidos: ao trabalho, à terra, à moradia, à saúde, e continuam lutando pelo seu reconhecimento. As esquerdas também se fazem presentes, trazendo importantes contribuições na democratização do Estado. Os setores progressistas das Igrejas voltam a se

posicionar publicamente e a CNBB²¹ tem tido papel de destaque. Questões referentes à destruição da natureza, discriminações étnicas - principalmente negros - e de gênero, privatização do público, etc. ganham cada vez mais visibilidade e desaprovação por parte de uma sociedade que já demonstra estar mudando sua cultura. Muitos dos intelectuais orgânicos persistem na sua convicção de que é preciso transformar a sociedade - fins e meios. Muitas ONGs, apesar da visibilidade pública adquirida e dos novos papéis desempenhados nos anos 90, continuam firmes em seus compromissos, como demonstra a fala do então presidente da Associação Brasileira de ONGs (ABONG) por ocasião da Conferência Nacional em Defesa da Terra, Trabalho e Cidadania realizada em 1997²².

É parte da desmobilização da sociedade civil a tentativa de atribuir às ONGs o papel de entidades "neo-governamentais", como FHC declarou aos jornais. Recusamos a mistificação de nossos compromissos sociais e a falsa valorização das ONGs pelo governo federal, valorização esta que aparece como álibi para o desmonte do Estado e a recusa de suas responsabilidades quanto à extensão universal das políticas sociais. O que não é acompanhado pelo papel crítico e propositivo que nos dá identidade.

Queremos o nosso reconhecimento enquanto entidades autônomas, orientadas para a defesa do interesse público; comprometidas com o resgate da cidadania, especialmente dos setores pauperizados e excluídos de nossa população.

As ONGs associadas à ABONG assumem que o nosso papel fundamental continua sendo o de contribuir para a democratização da sociedade brasileira. Estamos prontos a somar com as demais entidades na organização e mobilização de campanhas nacionais em defesa da cidadania. Estamos prontos a integrar a Frente de Lutas que, esperamos, venha a se constituir (Silvio Caccia Bava. Documento da Conferência, p. 43).

É a partir deste contexto que o Campo Democrático e Popular, constituído a duras penas nos anos 70 e 80, busca alternativas. A julgar pelo que disseram os

²¹ Entre muitas iniciativas, a CNBB integrou, juntamente com outras entidades, a coordenação do Plebiscito Nacional sobre a Dívida Externa. Realizado desde a sociedade civil, sob a forma de uma grande campanha nacional de unificação dos esforços em torno da dívida externa, pretende-se a suspensão de seu pagamento e uma auditoria pública. Este processo, ao mesmo tempo, quis ser um momento forte de discussão das grandes questões nacionais: ingerência do FMI e soberania nacional, entre outros. A votação foi realizada entre 2 a 7 de setembro de 2000. O encerramento foi concluído com o Grito dos Excluídos realizado em municípios, em âmbito nacional.

²² A Conferência foi realizada nos dias 2/3 e 4 de abril de 1997, em Brasília-DF, e contou com a participação de 33 entidades. Foram discutidas quatro grandes áreas que correspondem às prioridades de intervenção das diversas organizações: terra, trabalho, cidadania, qualidade de vida e alternativas para o desenvolvimento. Em sua fala, Lula caracterizou a Conferência como um primeiro grande passo em busca da unidade dado pelos movimentos sociais e pelos partidos.

entrevistados, é possível identificar três estágios pelos quais passou o Campo na última década. O primeiro foi o de perplexidade, desestruturação e desorientação; o segundo foi o de resistir e compreender o novo projeto que se colocava; o terceiro foi o de resistência, início de rearticulação e de formulação/vivência de alternativas.

O que quer-se dizer, em síntese, é que o Campo conseguiu desvendar e analisar criticamente a nova roupagem do Projeto da Modernidade neste final de século. E o que é mais importante, o conjunto do chamado Campo Democrático e Popular, no Brasil, tem uma certa apropriação desta análise. Isto é, ela não é mais do domínio de alguns, de uma certa forma, foi massificada.

Por outro lado, o Campo, embora tenha avançado, também, na crítica ao Socialismo Real e na crítica às buscas de construção do Socialismo democrático centradas somente na “tomada” do poder do Estado, pouco tem ido adiante na formulação de consensos que conseguissem ser catalizadores da diversidade das práticas vivenciadas pelos sujeitos que o constituem.

Neste sentido, 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 da Modernidade. Os dirigentes dos partidos considerados de esquerda e dos movimentos e organizações sociais e populares, com raras exceções, encontram-se na mesma situação. O nível de formulação de alternativas que viabilizem a superação da fragmentação das ações do Campo fica muito aquém da capacidade de compreender e analisar criticamente o atual momento histórico.

No entanto, apesar das crises, é possível verificar, principalmente nos últimos anos, algumas tendências no sentido de constituição de alternativas. Numa confluência entre buscas por meio de estudos, de entrevistas, de observações realizadas e de leitura de documentos dos Movimentos sociais populares sujeitos

da pesquisa e outras inserções da pesquisadora – explicitadas no decorrer do texto -, é possível apreender quatro tendências do Campo que despontam como proposições e práticas alternativas às atuais propostas hegemônicas e que se constituem em processos teórico-práticos em renovação incessante.

1) Uma das tendências deságua em processos de construção da “economia popular solidária” e articula a idéia e práticas de “construção de alternativas regionais de desenvolvimento”, indicando um encontro do Campo com as classes subalternas, numa dinâmica que cruza, inclui e transcende os movimentos sociais populares ou não e os seus públicos específicos, que foram, na sua maioria, constituídos na década de 80 e nos primeiros anos da década de 90 e tiveram papel fundamental no processo de fazer da sociedade civil brasileira uma sociedade política.

Marx dizia que os homens fazem a história individual e a coletiva sob determinadas condições. Pesquisas demonstram que conformismo, resistência e “ilusões fecundas” fazem parte destas classes. As classes subalternas cada vez mais lutam pelo direito mais elementar de todos, nunca resolvido no Brasil: o direito à vida física, isto é, à sobrevivência. Esta é uma das tendências da década de 90. Não é somente por necessidade nem por acaso que, de um lado, há uma explosão da chamada economia submersa e, de outro, há a multiplicação de organizações de base comunitária tentando dar solução aos problemas de reprodução material da existência. Este é o primeiro movimento destas classes no sentido da resistência e de busca de soluções para os problemas. Tanto nas comunidades urbanas (vilas), como nas comunidades rurais, encontra-se um líder comunitário, um agente de pastoral, um núcleo ou comunidade de base de algum movimento, um padre, estudantes, jovens, algum tipo de extensão universitária, enfim, agentes de mediação que chamam a comunidade para a solução de seus problemas: saúde, violência, escola, trabalho, problemas de infra-estrutura, etc. Neste nível, encontram-se o que se poderia chamar de teias ou redes sociais das classes subalternas, envolvendo pessoas e grupos, que se articulam, prioritariamente, nas próprias comunidades.

Num segundo nível, nem sempre dissociado do primeiro, encontram-se os chamados projetos alternativos. São experiências normalmente financiadas por agentes externos a grupos organizados. Os projetos alternativos são mais comumente conhecidos como pequenas experiências ou iniciativas de base que ocorrem em nível de micropolítica (local/regional), que buscam recursos financeiros nas mais diferentes fontes: fundos de pequenos e médios projetos coordenados por ONGs, fundos de Igrejas e governos. Estas pequenas iniciativas expressam-se sob as mais diferentes formas associativas nas mais diversas áreas: produção ou geração de renda, teatro, formação, saúde, habitação, pelo direito à livre orientação sexual, relações sociais de gênero, questões étnicas, mobilizações em torno de interesses comunitários, etc.

Reforçadas por encontros de articulação e troca de experiências em grande parte oportunizados pelas organizações pertencentes ao Campo que as financiam²³, estas iniciativas buscam articular-se, autonomamente, cada vez mais entre si e com outros atores das comunidades e regiões onde estão inseridas.

Partindo quase que invariavelmente da leitura dos contextos macro e microsocial, os eixos articuladores destas trocas são múltiplos, constituindo-se como exemplos a discussão sobre o atual projeto de desenvolvimento e suas

²³ Constituem-se em exemplos destas articulações. No Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1996 (17 e 18 / 06), realizou-se o "Primeiro Encontro de Experiências Alternativas de Organização Popular e Geração de Renda". O evento foi promovido pelas seguintes entidades: Cáritas Regional do RS; Comissão Pastoral da Terra, Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP), Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Centro Ecumênico de Capacitação e Assessoria (CECA), Pastoral da Criança, Cooperativa Central dos Assentamentos do RS (COCEARGS), Universidade Federal do RS e contou com o apoio de mais 13 entidades. Estiveram presentes 240 pessoas, representando 85 municípios de Estado do RS. Houve a representação de 106 grupos de experiências alternativas e a participação foi de 141 mulheres e 99 homens e aproximadamente 100 assessorias. Durante o encontro foi realizada uma pesquisa para embasar melhor a continuidade dos trabalhos pós-evento e também uma feira alternativa. O objetivo geral do Encontro foi o de "analisar e fortalecer um projeto de desenvolvimento alternativo subjacente às experiências de organização popular e geração de renda, numa conjuntura de globalização da economia". Partindo da vivência concreta dos participantes, a reflexão desenvolveu-se aprofundando três aspectos: a realidade atual, a socialização e análise das experiências, perspectivas e indicativos em nível local, regional e estadual e nacional. No dia 15 de agosto de 1998, foi realizado o "Segundo Encontro de Economia Solidária do RS", antecedido de encontros regionais. Os objetivos do encontro foram: demonstrar à sociedade gaúcha que é possível romper com o desemprego apoiado na solidariedade e construção das bases de um projeto de economia solidária. A pauta já é um indicativo do avanço com relação ao primeiro Encontro. Partiu-se da apresentação das delegações e, após, houve a apresentação dos resultados preliminares de uma pesquisa a partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Cáritas e Prefeitura de POA. Em seguida houve trabalho em grupo com a seguinte tarefa: apontar três questões concretas para o avanço da proposta e compromissos a serem exigidos do próximo governo que assumisse. As ações prioritárias para o avanço do movimento da economia solidária foram: qualificação da elaboração do projeto da economia solidária, capacitação, criação de fundos rotativos alternativos, crédito, redes de comercialização e intercâmbios,

nefastas conseqüências, a democratização do Estado, as políticas públicas, o controle e busca dos recursos públicos, as alternativas de geração de trabalho e renda, a construção de mercados alternativos, a constituição de bancos de créditos autofinanciados e autogeridos, a capacitação técnico-política, as possibilidades de articulação, a construção de alternativas de desenvolvimento. Igualmente, nestes espaços de troca e articulação, reflete-se sobre as necessidades da vivência de novas relações de produção, sociais, políticas e culturais, do fortalecimento da cidadania e da capacitação técnica, além da política, para a viabilização de projetos, sonhos e desejos.

Embora o valor destas iniciativas seja questionado por alguns segmentos do Campo, com o argumento básico de que elas teriam o papel de “amortecer” os efeitos do fundamentalismo de mercado, o que contribuiria para lhe dar maior fôlego, e, apesar de ainda não se ter estudos suficientes sobre as mesmas, as iniciativas indicam que algo novo está se gestando no seio da sociedade civil e emerge, justamente, nos meios populares, tanto rurais, quanto urbanos.

Este novo está diretamente ligado à “inventividade social dos trabalhadores,” a algumas estruturas de mediação, a intelectuais e ativistas diversos que passam a apostar nos processos de construção cotidiana de alternativas. Sem poder contar com o Estado e muito menos com o mercado e recusando ser instrumento da chamada “política de projetos”, que reduz a atuação junto às comunidades como prestação de serviços, despolitizando o trabalho porque capaz de desvinculá-lo de conteúdo político, uma parte significativa do Campo, notadamente as pastorais sociais, as ONGs, grupos de extensão universitária envolvendo professores e alunos e os movimentos sociais populares, bem como Administrações Populares e as classes subalternas lançam-se à tarefa de construção gradual de alternativas. Estes processos, como diz Martins (1994), são contrapostos aos projetos globais em nome das esperanças de mudanças imediatas e também gerais. Entretanto, estas iniciativas não são destituídas de projeto utópico, entendido como horizonte, nem de projeto político. Há clareza de

incidência sobre a legislação, comunicação: propaganda/divulgação, incentivo à construção de novas experiências e consolidação do fórum de economia popular no Estado (fonte: relatórios / registro pessoal).

que o que está aí, por tudo o que já foi dito, não apresenta perspectiva de futuro para as classes populares e de que é preciso construir um novo projeto.

Estas iniciativas demonstram que as classes populares possuem progressiva capacidade de superação de uma cultura de delegação e reivindicação e que são capazes de inserir-se em processos articulados de resistência à exclusão social e de sobrevivência mínima. Estas pequenas experiências, profundamente marcadas pela necessidade de garantir e melhorar a qualidade de vida das classes subalternas, começam a demonstrar suas possibilidades estratégicas.

Não seria incorreto dizer que estes dois primeiros momentos ou níveis, que seguem ritmos e cursos próprios, na medida em que vão se articulando, refletindo²⁴, etc. deságuam num segundo movimento de conotação político-ideológica muito melhor delineado e num grau superior de elaboração e de práticas. Este segundo movimento gira em torno da construção de um poder popular em nível econômico, a chamada “economia popular solidária” e começa a articular-se às chamadas “dinâmicas ou projetos alternativos regionais de desenvolvimento”. As dinâmicas regionais de desenvolvimento são mais amplas, incluem a economia popular solidária, mas a transcendem buscando construir o poder popular desde uma outra perspectiva de desenvolvimento²⁵. Nesta perspectiva, são duas, basicamente, as diferenças com o paradigma do Desenvolvimento Humano. A primeira diz respeito a uma nova forma de produzir e

²⁴ Outro exemplo de iniciativas que viabilizam a articulação pode ser encontrado nas ações da CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviço). Teve-se oportunidade de participar de um dos Encontros de Agentes de Projetos, realizado em 1997. O encontro “Campo & Cidade em busca de uma agenda comum” contou com a participação de 55 representantes de projetos de todo o Brasil e com a participação de três Agências de Cooperação. A pauta do encontro num primeiro momento construiu o mapa dos movimentos populares urbanos e rurais do Brasil. Num segundo momento discutiu-se sobre a realidade e foram-se identificando exigências conjunturais (neste ponto, contou-se com aporte de estudiosos). O aprofundamento das exigências realizou-se a partir da visita a experiências concretas (terra, cultura, saúde e saneamento, economia, educação). Depois houve a socialização e sistematização das experiências para, finalmente, construir uma agenda comum. No ponto das exigências conjunturais, esta análise da realidade foi feita a partir do compromisso com a democracia, com o popular e com a cidadania. Nas recomendações gerais, um dos pontos considerados foi a necessidade de aprofundar a concepção do projeto estratégico de desenvolvimento que se quer implementar. Todo o encontro indicou o compromisso desta instituição e dos participantes com a construção de um novo projeto de Sociedade e que este esforço, neste momento histórico, centra-se na construção de alternativas de desenvolvimento que devem articular-se a um “projeto estratégico de desenvolvimento” (fonte: publicação do Encontro, 1998).

²⁵ A este respeito ver o texto de Leroy (1997). O autor mapeia algumas dinâmicas de desenvolvimento sustentável que estão em curso, hoje, nas mais diversas regiões do Brasil. Reflete sobre suas possibilidades e limites.

de vivenciar as relações de produção. Nesta proposta, não se trata de gerenciar os problemas causados pelas formas predatórias de relação com a natureza, mas de produzir, vivendo novas formas de relação com a natureza, primando pela sua preservação. A noção de sustentabilidade ganha aí outro significado e a produção de conhecimento comprometida com esta perspectiva passa a ter um novo papel, ou seja, o de contribuir para o incremento de tecnologias alternativas que viabilizem a produção com qualidade de vida. Igualmente, não se trata de relações de produção mais humanas somente. Mais do que isso, trata-se de produzir tendo como pressuposto o princípio da cooperação e a superação das relações de exploração que caracterizam o modo de produção capitalista. A segunda refere-se à necessidade do estabelecimento de um novo patamar de convivência humana, o que supõe a superação das discriminações pela cor da pele, sexo, idade, cultura e religião. Quer-se construir, na expressão utilizada por uma entrevistada, *um novo modo de vida, e fazer do lugar onde se vive um lugar bom de se viver*.

Autores como Coraggio (1996,1997), Marcos Arruda (1997), Paul Singer (1997-a) e Razeto (1999) têm trabalhado no sentido da fundamentação teórica desta tendência. Invariavelmente estes autores associam a construção de um setor popular e solidário da economia com as possibilidades de enfrentamento ao fundamentalismo de mercado e a construção de uma nova direção ao processo de desenvolvimento regida por uma lógica oposta àquela regida pelas forças hegemônicas atuais. Este seria o Terceiro Setor. No Brasil, talvez se possa dizer que seria o quarto, uma vez que já existe um terceiro que é o setor do horror e se expressa no poder do narcotráfico, no mercado de roubo/compra e venda de crianças, no trabalho escravo, no comércio da prostituição infantil, etc. De qualquer modo, segundo Coraggio (1997), o primeiro é o setor da economia empresarial, cuja lógica e sentido é a acumulação do capital; o segundo, o da economia pública, cujo sentido é a legitimação e acumulação do poder, e o terceiro é o setor da economia popular cooperativa ou solidária, cujo sentido é a reprodução ampliada da vida.

Esta tendência supõe a construção, no aqui e agora, da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade, e como diz Arruda (1997), a superação

da cultura da delegação e reivindicação não é somente uma questão cultural. É uma tarefa política e tem na dimensão econômica seu “inescapável” embasamento.

2) Uma segunda tendência do Campo caracteriza-se pelo anúncio da necessidade de refundação do Estado ou de construção do Estado democrático. Aqui inclui-se a ação no espaço institucional - parlamentar e executivo - dos sujeitos desta investigação, das demais organizações do Campo e de outras organizações da sociedade em direção à participação em espaços tais como os Conselhos e Câmaras setoriais. Também expressa-se nas articulações para pressionar, contrapor e inviabilizar propostas destituidoras de direitos, no sentido de mudanças democratizantes nos organismos multilaterais. Nessa perspectiva, experiências desencadeadas pelas Administrações Populares, como as do Orçamento Participativo de Porto Alegre, têm se constituído em importantes exemplos para o avanço na refundamentação teórico-prática do papel do Estado nas suas relações com a sociedade e o mercado²⁶.

O conjunto destas experiências de participação redefiniu conceitos clássicos como o de espaço público e espaço privado, construindo um novo conceito que é o de público-não estatal revitalizando o papel da sociedade civil nos anos 90. Isto acontece paralelamente ao desenvolvimento da democracia representativa. Mais do que o controle da Sociedade sobre o Estado, os esforços são de democratização substantiva do Estado pela interação crescente entre as esferas públicas estatais de caráter tradicional, como o parlamento e os tribunais e as públicas-não estatais, bem como pela instituição de outras esferas como é o caso dos Orçamentos Participativos. Nestes encontros entre Estado e sociedade, a hegemonia é sustentada pela capacidade de estabelecer disputas e consensos majoritários em torno de inversões de prioridades, objetivando avançar nas reformas como a agrária, a urbana e a tributária, capazes de viabilizar um patamar

²⁶ O Campo Democrático Popular venceu a eleição no Estado do Rio Grande do Sul, para o Governo Estadual, no ano de 1998. Neste período de governo, é possível observar que há uma diferença substantiva entre governar um Município e governar um Estado. No Estado, além de exigir maior elaboração e clareza com relação ao processo de desenvolvimento a ser impulsionado, por ocupar espaços de poder maiores, mais importantes e consolidados, há o acirramento da disputa ideológica e por hegemonia. Nesse nível de governo é possível observar com nitidez a disputa de projetos políticos que se materializa na direção dada ao processo de desenvolvimento.

de dignidade de vida para todos, o que praticamente significa dar uma nova direção ao processo de desenvolvimento.

O fator básico gerador das mudanças socioculturais e políticas é atribuído ao sistema político institucionalizado que se democratiza, pela participação direta e pela força de pressões das organizações da sociedade - estas, no conjunto, formariam a esfera plural, pública e não-estatal. Para esta tendência, torna-se muito importante a atenção pública e a opinião pública para a influência nos processos decisórios. Os meios de comunicação de massa e alternativos passam a desempenhar papel importante para a disputa de hegemonia no conjunto da sociedade.

Discutindo alternativas e chamando a atenção para a necessária humildade ao maior debate político do final do século, Genro contribui para esclarecer esta perspectiva. Diz o autor:

A única saída parece ser a criação de condições para uma modificação existencial (política e material) da soma de individualidades que compõem a cena pública, que só pode ser gerada através da constituição de uma nova esfera pública, crítica, não-estatal, de controle e indução sobre o Estado, com base na própria substantividade do direito e da constituição. Esta nova esfera pública deverá ter como motivação de fundo as pressões setoriais, operando sobre o Estado e trazê-lo, da sua posição de estrutura "acima da sociedade", para uma inversão que não seja estatizadora da sociedade, mas civilizadora do Estado, submetendo o seu movimento ao crivo da sociedade civil. Trata-se, portanto, da criação de uma nova esfera pública, cujas possibilidades já estão contidas no Estado atual, como resultado de milhares de enfrentamentos individuais e coletivos, originários das lutas sindicais, das associações de defesa dos direitos civis, das mulheres e das raças oprimidas, dos coletivos comunitários, que se batem fragmentariamente contra o Estado. O objetivo extremo seria fundir, portanto, a autonomia da sociedade civil com a heteronomia legitimada pela delegação parlamentar, numa só esfera contraditória e reciprocamente complementar, para gerar uma outra constituição real: integrar a força normativa da constituição escrita com a força legitimante das demandas de todo o povo. O objetivo seria, ainda, a criação de um novo sistema de "direito desigual" - para compensar as desigualdades cada vez mais violentas - que tenha ao mesmo tempo, "previsibilidade" para ser democrático, mas que seja um eloqüente fator de estímulo às "organizações coletivas dos sujeitos débeis". Para subordinar os movimentos do Estado à maioria dos interesses da sociedade, transformando a "vontade geral", originária e delegante, em vontade presente e indutora. Buscando a "subordinação dos principais processos sócio-econômicos à vontade consciente da sociedade (mais do que às forças espontâneas do mercado livre) e a abolição das desigualdades sociais mais flagrantes". [...] na busca de um "socialismo democrático, entendido não como utopia de um mundo perfeito,

senão como um projeto realista de uma sociedade mais racional e justa” (Genro, 1994, p., 120/1).

É possível perceber uma divergência substantiva entre esta compreensão e a proposta de participação da sociedade pelo paradigma do Desenvolvimento Humano. Esta última subsume o papel das classes subalternas para os processos transformadores, diluindo-o no conceito genérico de cidadania e na chamada sociedade civil e não reconhece a organização autônoma destas classes, procurando desqualificá-la e desconstituí-la. Esquece-se, nesta proposta, que, de um lado, obviamente e legitimamente a sociedade não é, sob o ponto de vista político e ideológico, uniforme e, de outro, que não há sequer igualdade de condições para que indivíduos, grupos e organizações produzam materialmente e culturalmente suas existências. Nesta proposta, é a sociedade civil, por meio das instituições privadas com fins públicos e das empresas privadas responsáveis, que deve dar um jeito nos pobres, integrando-os nela, mediante o investimento em capital humano. A participação da sociedade não chega até o Estado para democratizá-lo, fica circunscrita à responsabilidade que o Estado lhe delega no sentido de contribuir para acabar com a pobreza. A participação que interessa é uma participação funcional aos interesses das elites políticas e econômicas e não uma participação crítica, propositiva e democratizadora.

No interior do Campo, também podem-se perceber diferenças de enfoques. Para uma corrente, o importante é ocupar os espaços institucionais existentes, criar novos espaços e viabilizar a participação da sociedade civil e, no interior dela, a participação direta ou via representação de grupos e organizações das classes subalternas ou das estruturas de mediação com elas comprometidas, como as ONGs, sem a preocupação com a mobilização e pressão popular. Para outros, entretanto, mesmo tratando-se de governos democráticos e populares, a *mobilização e a organização popular autônomas são irmãs gêmeas da participação popular*, como diz um dos entrevistados. Nestes governos, embora existam as afinidades em nível do Projeto político, há as esferas públicas estatais cuja maioria dos representantes não pertencem ao Campo e existem problemas internos entre tendências do próprio Campo que dificultam, juntamente com a burocracia, a

tomada e implementação das decisões. Além disso, representações de organizações da sociedade civil nem sempre defendem interesses populares ou propostas de cunho universalizante. A pressão popular, neste sentido, é fundamental tanto para o processo decisório, como para agilizar a implementação de decisões tomadas. Quando o governo não é popular, nem se fala porque não se trata de não ter propostas. *Trata-se de garantir que as decisões nos sejam favoráveis e que a implementação aconteça e sem mobilização não tem jeito.* Esta corrente valoriza a participação da sociedade civil, a esfera pública não-estatal e os espaços conquistados, mas atribui às organizações das classes subalternas e à sua capacidade permanente de mobilização um papel preponderante nos processos de democratização do Estado e da própria sociedade.

Estas diferenças, entretanto, embora muitas vezes tragam sérias dificuldades, não comprometem os esforços das diversas organizações do Campo no sentido da democratização do Estado e para que este mude o direcionamento do processo de desenvolvimento.

3) Uma terceira tendência orienta-se no sentido de pautar junto à sociedade e ao Estado as propostas e lutas populares que reivindicam, de um lado, terra, moradia, saúde, etc. e, de outro, a mudança na direção do processo de desenvolvimento. Estas conquistas são consideradas improváveis de serem alcançadas com a ação somente institucional. Esta tendência enfatiza os processos de luta social para a transformação das condições de carência material e/ ou opressão cultural e política e expressa-se nas ações diretas que se traduzem nas mobilizações de massa, caminhadas, ocupações, marchas e protestos. Partidários desta tendência apostam menos nas possibilidades de democratização do Estado no interior do sistema capitalista, acreditando mais nas possibilidades forjadas pela força das classes populares organizadas de forma autônoma e em permanente processo de mobilização pela luta dos direitos e por reformas sociais. A ação institucional apresenta-se como necessária de ser realizada mas limitada, podendo ganhar, dependendo do setor, uma conotação instrumental. Este limite da ação institucional é rompido com ações de massa permanentes porque é somente, como dizem alguns entrevistados, a força popular organizada e mobilizada que

altera a correlação de forças e faz as reivindicações populares avançar e se transformar em conquistas. Além disso, para esta tendência, *a mobilização e a luta popular é a grande escola do aprendizado da política e da cidadania pelo povo*. Nesta perspectiva, é menos valorizada a participação permanente das organizações populares nos espaços institucionais como os Conselhos, por exemplo, e priorizada a negociação direta com o Estado²⁷.

Esta forma de compreensão pauta-se pela busca da afirmação dos direitos e pela disputa de Projetos políticos que, por sua vez, ganham conteúdo nas propostas e práticas que se contrapõem ao atual modelo de desenvolvimento, também numa perspectiva de disputa de hegemonia. A luta econômica é acrescida e enriquecida pela busca permanente dos direitos da cidadania e pelo direito à qualidade de vida e acontece de forma articulada com a luta política e cultural, numa estratégia de valorização de processos, disputa de hegemonia e de acúmulo de forças. Para esta tendência é fundamental a organização autônoma das classes subalternas que, sem intermediação de terceiros, devem assumir e fazer a história, sendo uma expressão política pública de sua própria luta, que deve ser capaz de expressar os anseios de todos os que se encontram na mesma situação, indicando claramente a superação da visão corporativa e a possibilidade de solução dos problemas, desde que se mude a direção dada ao processo de desenvolvimento. Segundo Bogo (1999), lutar politicamente significa que as conquistas ou derrotas também possuem um caráter político. Daí a importância, para esta tendência, de que as negociações com o Estado sejam acompanhadas da luta de massas para garantir as conquistas e fortalecer os Movimentos.

O mesmo autor, refletindo sobre as “Lições da luta pela terra”, expressa bem a importância de as classes subalternas assumirem seus próprios caminhos e a relação entre a teoria e a prática cotidiana, apontando a necessidade da coerência tanto dos intelectuais orgânicos oriundos das próprias classes

²⁷ Organizações e indivíduos que possuem identificações com este movimento ou tendência constituíram a chamada “Consulta Popular”. Existindo desde 1997, a Consulta representa um conjunto de iniciativas que pretende, de um lado, aprofundar o debate e formulação sobre as alternativas para o Brasil e as possibilidades de construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil e, de outro lado, retomar a luta social massiva.

subalternas, direções e lideranças, quanto dos intelectuais que assumem compromissos.

Os movimentos adquirem força quando seus membros participam de todas as decisões e atividades. Assim os dirigentes deixam de ser assistencialistas, pois incentivam que a própria massa lute para resolver seus problemas por mais insignificantes que sejam. É importante entender que não podemos negociar nem fazer qualquer coisa pela massa, mas esta deve, por estar organizada, envolver-se nos encaminhamentos e nas soluções de todos os problemas. Isto não é bom para os líderes personalistas; mas, quando for bom para eles, certamente será ruim para a organização. Precisamos sempre estar atentos, pois quando os governos elogiam demais uma liderança é porque esta já está acostumada com perfume dos palácios, e o uso permanente deste “perfume” começa a fazer parte da consciência social desta liderança e influirá no seu comportamento político (Bogo, 1999, p. 39).

4) Por último, verifica-se uma tendência que aposta em movimentos de moralização da política e da vida em comum (Gonh, 1997). O Movimento Ética na Política (1992), a Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida (1993-1996), o Movimento Viva Rio são expressão desta tendência. Na verdade, estes movimentos apresentam-se mais como campanhas, com apelo à consciência individual mais que à coletiva, chamam mais para a necessidade da convivência humana e para a importância da universalização dos direitos da cidadania do que para a discussão de projeto de sociedade. Impulsionados principalmente por organizações pertencentes ao Campo, conseguem adesões importantes de outros setores e é inegável o papel que desempenham para que o “eu” transcenda e consiga enxergar o “tu” como irmão e com os mesmos direitos, para indicar que é possível um novo patamar de convivência humana interpessoal e social. Cumprem o importante papel de chamar a atenção para a importância do resgate de valores como a ética e a solidariedade para a vida em sociedade.

Se é possível observar que diferentes sujeitos políticos individuais e coletivos do Campo possuem compreensões diferenciadas de qual deveria ser a centralidade em nível das alternativas, também é possível observar que, pela prática concreta das organizações, estas tendências mesclam-se deixando claro o momento de poucas certezas vivido pelo Campo e, ao mesmo tempo,

multiplicando processos que se constituem nos alicerces das novas formulações teóricas.

São exemplos desta diversidade de estratégias implementadas pelas organizações os Movimentos sociais sujeitos desta pesquisa.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, paralelo aos esforços de realização da Reforma Agrária, cuja centralidade são as ações diretas, desenvolve um trabalho consistente em torno da economia popular cooperativa, buscando viabilizar os assentamentos e participa de diversos espaços de articulação e de discussão sobre o tema. Ao mesmo tempo, atua em políticas públicas desenvolvendo um trabalho publicamente reconhecido na área de educação formal, mas também realiza a formação de militantes e quadros. Realiza esforços para a eleição de governos democráticos e populares e, embora mantenha autonomia, contribui para dar-lhes sustentação e participa nos espaços institucionais. Coloca-se como sujeito político no conjunto da sociedade não só no que diz respeito à Reforma Agrária, mas também discutindo a necessidade de um outro Projeto de desenvolvimento para o País e é um dos impulsionadores de manifestações massivas de desabono e proposições de alternativas ao atual projeto hegemônico.

A Central Única dos Trabalhadores tem como centro o que chama de “resistência propositiva e de disputa de hegemonia”. Atua nos espaços institucionais propondo políticas públicas universais e de interesse dos trabalhadores, lutando contra a flexibilização trabalhista destituidora de direitos. Também atua junto aos desempregados e trabalhadores rurais, fomentando alternativas de geração de renda cooperativa, desenvolve trabalho na área da educação formal, desenvolve cursos para a preparação de lideranças na intervenção nos diversos Conselhos, forma dirigentes e recomeça a tomar as mobilizações massivas, cujo exemplo foi a marcha dos cem mil realizada em 1999. Busca incidir nas questões culturais, notadamente gênero e negros. Também mantém a sua autonomia e acredita que é preciso mudar o eixo do desenvolvimento brasileiro e de que é preciso construir um outro projeto para o Brasil.

O Movimento Negro Unificado, ao lado da luta contra a discriminação, pela preservação e possibilidade de expressão da cultura negra e da análise ainda marcada pelo referencial de raça-classe, realiza uma interessante discussão, buscando integrar raça, cultura e classe, no que denomina de “raça e território”. Embora ainda não esteja suficientemente equacionada, esta nova formulação já leva o movimento na direção de constituir comunidades negras auto-sustentadas, indicando claramente a necessidade de constituir alternativas de desenvolvimento para a população negra e um outro projeto de desenvolvimento para o Brasil.

O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul, embora tenha como centro de atuação as relações de gênero-classe, investe nas políticas públicas, notadamente na saúde da mulher e da família trabalhadora rural e não hesitou, no ano de 1999, após diversas negociações com o governo federal, caminhadas, pressões através de fax, etc., em ocupar um prédio público, deste âmbito de governo, para viabilizar a continuidade da negociação e aprovar o programa na área da saúde alternativa. Esse Movimento participa dos conselhos de saúde, realiza cursos de produção para que as mulheres dominem os processos produtivos e possam se colocar em pé de igualdade com os homens. Envolve-se em mobilizações mais gerais, trabalha para eleger governos democráticos e populares e também indica claramente a necessidade de construção de um outro direcionamento para o desenvolvimento brasileiro.

É possível perceber nos anos 90, por parte do Campo, a ampliação das concepções, das formas de luta e um aprofundamento dos métodos de trabalho. Isto acontece num movimento que continua integrando as estruturas de mediação, notadamente as ONGs históricas que tiveram um papel importante nos anos 70/80, as pastorais sociais, os partidos progressistas que se articulam na chamada “Frente Popular”, as Administrações Populares, setores das Universidades, os diversos Movimentos Sociais Populares que se constituíram nos anos 70/80 e início dos anos 90, as inúmeras organizações comunitárias de base que se constituíram nos anos 90 em torno dos chamados projetos alternativos, principalmente nas áreas de geração de renda, saúde, habitação e educação e os intelectuais, além de importantes organizações da sociedade civil.

Igualmente, é possível dizer, pelo conjunto das alternativas identificadas, que, nos anos 90, o Campo Democrático e Popular no Brasil deixa de ter a visão de assalto ao poder, o que não significa abdicar da perspectiva de chegar ao poder. No dizer de um dos entrevistados, *não há mais a compreensão de que vamos tomar o poder para depois mudar, já pode ir mudando e acumulando forças para ir mudando o país em geral.*

Pauta-se também pela visão de construção de processos e de disputa da hegemonia, sendo a correlação de forças do momento, mais do que idéias predeterminadas, a que indica a forma mais adequada do movimento a ser realizado e da forma de luta para cada situação. Incorpora a importância da ocupação de espaços para além da sociedade política, na direção da sociedade civil e da economia, articulando a dimensão cultural no processo. Busca integrar a luta mais geral por reformas e mudanças estruturais com a construção no cotidiano.

Nos métodos um dos aspectos salientados como fundamental pelos entrevistados e possível de ser observado na ação dos agentes de mediação dos Movimentos que trabalham diretamente com as classes populares é uma consciência e práticas cada vez mais coerentes com o “*fazer com*” em detrimento do “*fazer para*”, conforme demonstra a fala de um dos entrevistados: *o avanço é colocado pelo processo. O processo não depende só da vontade do Movimento ou de quem está trabalhando com a base. A porta de entrada varia, mas logo a organização, em função da qualidade de vida, vai colocando demandas que não são, por exemplo, só produtivas. As mudanças são fruto do processo histórico e não de uma decisão e dependem do envolvimento das pessoas.*

Igualmente, é possível dizer que o Campo parece ter a democracia, expressa no direito à qualidade de vida, como centro da reivindicação e começa a acumular na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento que viabiliza a disputa de um projeto de desenvolvimento alternativo e coloca as bases para a discussão e disputa de outro projeto de sociedade.

Um dos entrevistados sintetiza bem o que parece ser uma das grandes novidades dos anos 90. Diz ele: *O fato novo nos anos 90 é isso. Muito mais gente a*

pensar desenvolvimento, rompendo com a visão de desenvolvimento econômico, mas desenvolvimento social, humano, sustentado. Esse elemento novo é o brilho dos anos 90 em meio a tanta crise. Aquela visão que o Marcos²⁸ trabalha de começar a ocupar a economia também, de ir comendo por dentro, esse novo se fala cada vez mais em pré-desenvolvimento, desenvolvimento auto-sustentado, alternativo, regional, todos os nomes, mas a gente pensa o seguinte: como é que as nossas comunidades vão se organizar econômica, social, política e culturalmente para ser sujeito, para ter qualidade de vida com autonomia, com poder de decisão? Ou seja, sem ficar dependente do poder do capital. Esse é um troço fantástico, embrionário, localizado, mas realmente pode ser muito interessante. Vamos construir para chegar a um ponto de ter enfrentamento e aí vamos ver que projeto de desenvolvimento a população vai escolher.

É possível dizer que, no período final da década de 90, o projeto de desenvolvimento tem-se colocado cada vez mais como mediação entre a construção cotidiana e a disputa hegemônica pela condução dos rumos deste país. Igualmente, o processo de desenvolvimento tem-se colocado como mediação entre a construção cotidiana, a disputa da direção dos rumos do país e a utopia, que continua sendo, majoritariamente, a sociedade socialista - dimensão da igualdade - e democrática - dimensão da liberdade²⁹.

3.3- Algumas Considerações Gerais

O novo brota de dentro do velho, das sementes aí presentes e das unidades abertas pelas contradições que latejam no seu interior (Arruda, 1997, p. 15).

²⁸ O entrevistado refere-se a Marcos Arruda.

²⁹ Cada vez mais, pelas entrevistas e também pelas discussões presenciadas nos Movimentos, revela-se superada a compreensão de que haveria necessariamente uma identidade entre socialismo e ditadura, entre socialismo e estatismo ou que o socialismo seria compreendido pelo marxismo como uma verdade inexorável determinada pelas contradições objetivas decorrentes do modo de produção capitalista. Referenciais como os de que a história é feita pelos homens, portanto, não sendo dotada de sentido próprio; é no processo de luta pela emancipação que as classes subalternas constituem-se enquanto classe, não sendo, deste modo, naturalmente revolucionárias pela sua condição de classe; o socialismo não é inevitável e depende da capacidade de luta política dos que nele acreditam; forças políticas transformadoras são construídas; as necessidades das classes subalternas, como de qualquer outro ser humano, integram, mas vão além das necessidades materiais, estão se tornando senso comum. Enfim, Marx e o marxismo começam a ser melhor

1) É possível dizer que o Campo Democrático e Popular no Brasil, nos anos finais da década de 90 e início do novo milênio, afirma a necessidade de alteração no direcionamento hegemônico do processo de desenvolvimento. No bojo desta discussão, há a progressiva reafirmação da necessidade de construção de um novo projeto de sociedade. Isto se verifica pelo aprofundamento e discernimento crítico da leitura da realidade atual e pelo crescente questionamento às bases que constituem o Projeto da Modernidade. Este questionamento revela-se não só no que diz respeito à esfera da economia. Cada vez mais questionam-se os limites da democracia representativa e a necessidade de refundação do Estado democrático, bem como cada vez mais pauta-se a necessidade de refundação do paradigma epistemológico atual, principalmente no que diz respeito a uma visão unilateral de racionalidade humana, do conhecimento a serviço dos interesses do capital e a forma predatória de relacionamento com a natureza. Ao que tudo indica, ao lado dos questionamentos aos referenciais que norteavam a esquerda, notadamente o marxista, e a afirmação do fim da história, processou-se um repensar das próprias bases do próprio Projeto da Modernidade. Retoma-se uma reflexão num nível superior de amadurecimento, ao mesmo tempo, negam-se as possibilidades do Projeto da Modernidade e fazem-se movimentos para recolocar as alternativas num outro patamar, tanto teórico quanto prático. Inicia-se um movimento que considera a disputa de hegemonia como sendo central, sendo esta sustentada pela proposição de um outro projeto para o Brasil.

2) A teoria crítica, principalmente na última década, na análise das ações coletivas tem oscilado entre dois pólos. O primeiro ainda afirma que se vive numa sociedade industrial e a exploração do sobretrabalho como um dos elementos centrais no empobrecimento das pessoas, a existência da luta de classes, a importância do protagonismo das classes subalternas para a transformação social, a identificação de interesses na esfera da produção seriam relevantes para a explicação da formação das identidades e para a compreensão da dinâmica dos conflitos sociais, bem como para a viabilização das estratégias superadoras da

compreendidos: os homens fazem a história, embora sob certas condições, mas são eles que a fazem e

crise numa perspectiva democrática e popular. O segundo pólo sugere que se está vivendo numa sociedade pós-industrial ou do conhecimento e que, nas sociedades desenvolvidas atuais, a esfera da produção perde seu poder explicativo e a dinâmica do movimento que origina o desenvolvimento social não mais reside na lógica do conflito entre trabalho e capital. A esfera da produção e do trabalho perde a centralidade já ocupada e outras dimensões tais como gênero, idade, religião, cultura, ecologia, nacionalidades passam a ser mais importantes na construção das identidades dos sujeitos sociais. Nesta perspectiva, a solidariedade dos interesses organiza-se independente das condições materiais. A ação coletiva é resultante não de ações de classe, mas da manifestação de movimentos sociais voltados para questões pós-materiais.

As tendências ou movimentos realizados pelo Campo tendem a afirmar o primeiro pólo, embora reconheçam as profundas transformações e a transição pela qual atravessa o Projeto da Modernidade, e a incorporar elementos importantes do segundo pólo. Pela práxis concreta, é possível observar que a ação coletiva integra de forma dinâmica reivindicações que são materiais e reivindicações que apontam para um novo patamar de sociabilidade humana e das relações do homem com a natureza. As novas identidades vão sendo construídas a partir de uma visão mais alargada das necessidades humanas consubstanciadas no conceito de necessidades integrais. As necessidades assumidas pelas organizações não são apenas as necessidades básicas, mas também outras necessidades humanas como as de convivência, afeto, cultura e participação. As necessidades das classes populares são vistas, então, não só pelo lado da carência, mas também como potencialidades que qualquer ser humano tem o direito de poder desenvolver. Exemplo disso é o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais que, ao mesmo tempo que luta pela qualificação das relações de gênero, luta na perspectiva de qualificar também as condições de reprodução material de existência. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e a Central Única dos Trabalhadores, ao mesmo tempo que possuem um caráter sindical, atuam na reprodução ampliada da vida, trabalhando com questões de

gênero, mudanças nos padrões de valores e em aspectos que há até bem pouco tempo pertenciam ao universo dos Movimentos populares, como educação e saúde, incorporando claramente a dimensão dos direitos. Ambos, igualmente, embora o MST com maior ênfase no atual momento do processo histórico, colocam-se na sociedade como sujeitos políticos, explicitando e assumindo claramente a dimensão política da ação e a intencionalidade transformadora. O Movimento Negro Unificado, que nasceu da necessidade da luta contra as discriminações e pela valorização da cultura negra, começa a preocupar-se e adendar elementos de luta no que diz respeito à reprodução material de vida das populações negras. Os quatro Movimentos não hesitam em integrar-se às lutas dos Movimentos ecológicos e experienciam formas alternativas de relação do homem com a natureza. Mesmo manifestações gerais, como o Movimento pela Ética na Política, de composição nitidamente pluriclassista, acaba reportando para a dimensão material da vida. Percebe-se, gradativamente, um processamento teórico e uma vivência que aponta para uma integração maior entre as dimensões econômica, pelos direitos individuais e sociais, com questões que dizem respeito à humanização do homem nas relações entre si e com a natureza e o movimento político agregador da dimensão da transformação.

Este tipo de análise que produz novas polarizações não parece ser o mais apropriado ao atual momento da luta das classes subalternas. O concreto vivido não respalda a defesa de que se está vivendo na sociedade do conhecimento e muito menos que as identidades viabilizadoras da ação social possam ser explicadas somente por valores pós-materiais. O Campo está caminhando para um alargamento paradigmático em que a tendência é o rompimento com uma visão economicista, dicotomizada da vida e das necessidades humanas, o que não significa, e seria um contra-senso, deixar de lutar pela reprodução digna das condições materiais de vida das classes subalternas e é justamente aí que a dimensão da luta de classes se explicita. As palavras de um dos entrevistados expressa bem este alargamento de concepção existente no Campo: *a mudança nas condições materiais [economia e bens materiais a serviço da população] de existência deve ser articulada com a mudança cultural: luta contra as discriminações e novas*

relações com a natureza, observando-se que tão importante quanto o querer é o jeito e a postura ao fazer. Ou nesta outra frase, de uma das entrevistadas: a alternativa é econômica, social, mas também humana. Precisamos ser felizes hoje, daí precisarmos do embelezamento e da alegria.

3) Outro aspecto a ser superado nas análises é de identificar o que as fragmenta e as decompõe ao ponto de não estabelecer vínculos entre os diferentes sujeitos políticos que lutam e atuam numa perspectiva emancipatória. Analisa-se a ação dos partidos, ou dos movimentos, ou das organizações de base, ou das ONGs como se não tivessem vínculos substantivos entre si. Confundem-se diferenças, disputas políticas internas e as transformações nos referenciais e formas de relacionamento e de ação com a importância de cada um dos sujeitos políticos nos processos transformadores e as novas formas de relacionamento entre eles. É por isso que ora ganham importância os movimentos sociais populares, ora os chamados novos movimentos sociais, ora os partidos, ora as ONGs, etc. A partir desta investigação, tem-se a percepção da existência de uma série de instituições e organizações que, embora optem por alternativas diferenciadas, têm como elo de unidade ações que possuem uma dinâmica que se articula a processos transformadores. Isto é, a processos que visam, além da melhoria de vida no hoje, solapar as bases atuais do Projeto da Modernidade brasileira e construí-lo com bases em novos pressupostos. O que se constituiu no Brasil nos anos 70/80 ainda continua pulsando e caminha na perspectiva de constituição de uma nova "direção moral e intelectual" para a sociedade brasileira, orienta-se para a continuidade da construção e fortalecimento de um bloco de forças políticas e culturais democráticas e populares que constroem uma outra visão de homem, de sociedade e de mundo e anunciam a necessidade e possibilidade de construção de uma nova ordem política, social, cultural e econômica. Em momentos importantes, como foi, por exemplo, o caso das eleições para o Governo Estadual no Rio Grande do Sul, em 1998, estas forças se aproximam e se articulam para alcançar os objetivos.

Ao que tudo indica, o esforço teórico deverá continuar e aprofundar a salutar iniciativa dos anos 60, caminhando no sentido de, a partir da realidade, forjar a

teoria emancipatória, contando com a contribuição do que é pensado nos outros países, mas não se deixando absorver, notadamente pelos europeus e norte-americanos que muito têm influenciado as análises.

4) Um quarto e último aspecto a ser salientado diz respeito às divergências do Campo em função das opções dos sujeitos políticos que o constituem de centrarem seus esforços em caminhos ou alternativas diferenciadas.

A hipótese é de que um dos aspectos importantes da força do Campo hoje está justamente na pluralidade das ações alternativas que realiza. Se nos anos 70/80 havia uma identificação grande do Campo em torno da unidade na luta, notadamente ações diretas, visando ao restabelecimento da democracia e construção dos movimentos sociais populares, hoje, tudo está a indicar que as identificações e unidade do Campo têm de ser retomadas no âmbito de referenciais gerais, de compromissos políticos e de convivência respeitosa, deixando-se ampla liberdade para as ações de grupos, organizações e movimentos sociais populares, ou não, na busca dos caminhos transformadores numa visão mais ampliada de disputa hegemônica e de alternativas e métodos de realizá-la.

Como é possível, hoje, negar a importância de experiências como os Orçamentos Participativos para a alteração da correlação de forças? Do mesmo modo, como é possível desmerecer o papel dos projetos alternativos e dos processos viabilizadores de construção de alternativas de desenvolvimento, principalmente em situações em que a construção pela base encontra-se e é reforçada por governos democráticos e populares? Da mesma forma, como negar o papel da organização autônoma e da mobilização e pressão popular para o avanço nas conquistas?

Igualmente, quando do relacionamento com representantes do projeto hegemônico - capital ou governos - em busca de reivindicações e até mesmo, em algumas situações, nos governos democráticos e populares, como eleger de antemão somente a negociação baseada no diálogo, no argumento ou intersubjetivamente? Na maioria das vezes, é preciso mobilização de massas acompanhando a negociação para a obtenção das conquistas e, por vezes, fazem-

se necessárias ações como as ocupações, para que tanto sociedade quanto o capital e os governos pautem a reivindicação. Neste sentido, não há também como querer que somente uma das formas seja a legítima. No momento atual, as três formas devem ser validadas. É possível imaginar o apoio da sociedade para a Reforma Agrária e os avanços já obtidos sem uma ação determinada do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra? Novamente é necessário superar as visões unilaterais. Consenso e conflito correspondem a duas faces da mesma moeda quando se trata de luta política. A disseminação da idéia de que o conflito é coisa do passado faz parte das estratégias de despolitização do social. Consenso e conflito na política, como na vida, dependem do que estiver em questão, do contexto, das identificações, do comportamento político dos diferentes sujeitos e até mesmo dos afetos, entre outros elementos.

Partindo-se da compreensão de que a disputa pela hegemonia no seio da sociedade civil é fundamental como condição prévia para o acúmulo de forças no interior da sociedade, para a conquista do poder governamental e para a sustentação de tal poder no sentido da implementação de reformas substantivas, visando a uma integração crítica e transformadora de um contingente cada vez maior da população, então não há como negar que a força do poder popular é uma confluência de diferentes alternativas, que acontecem em diversos espaços que se orientam na perspectiva de democratizar o Estado, a sociedade e o capital.

As tentativas de homogeneizar caminhos ou alternativas no interior do Campo e de imposição de qualquer uma delas, quando não motivadas por disputas internas mesquinhas pelo poder, que são parte, infelizmente, da realidade do Campo, refletem uma compreensão estreita do significado do processo de construção do poder popular e de transformação econômica política e cultural, tendo como base uma estratégia de acúmulo de forças e de disputa de hegemonia³⁰, articulada aos processos de construção cotidiana.

Estas tentativas homogeneizadoras das práticas alternativas parecem ser uma das principais fontes geradoras, tanto das disputas entre tendências, quanto

³⁰ A disputa de hegemonia permite uma concepção e vivência do poder também como algo que se constrói e (re)constrói permanentemente, evitando a sua absolutização, cristalização e apropriação, como domínio, por determinados grupos.

dos descontentamentos entre os diversos ativistas e lideranças. Buscar a superação da fragmentação do Campo, através da recomposição de espaços de discussão e elaboração coletivas, pelo diálogo crítico norteados, a fim de avançar na elaboração estratégica, recompor referenciais e princípios que se desdobrem nas mais diferentes alternativas de ação, em solidariedade aos mais diferentes processos de luta e em momentos importantes em ações unificadas, poderia ser um caminho para a superação de muitos problemas. Obviamente, direções das diferentes organizações, notadamente das organizações das classes populares, e figuras públicas que são referências, têm um importante papel a desempenhar neste sentido. O que não se sabe é se desejam e querem, o que exigirá mudança significativa de prática por parte de muitas das direções e referências, ou se existem problemas de compreensão que o próprio processo vai dando conta de ajudar a aprofundar e amadurecer. De qualquer modo, quando não o fazem, estão indo na contramão da vontade, do desejo e da necessidade da grande maioria que, no cotidiano, constrói alternativas .

4- EDUCAÇÃO DO POPULAR NOS ANOS 90: ENTRE A EDUCAÇÃO PARA OS POBRES E A FORMAÇÃO HUMANA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM OUTRO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO

A queda do socialismo real e as mudanças ocorridas nas últimas décadas no mundo e no Brasil, examinadas no capítulo anterior, não impactam de forma profunda somente o Campo Democrático e Popular. A concepção de Educação Popular e as práticas educativas que se firmaram nos anos 70/80 do século XX e a Educação como um todo também sofrem impacto relevante.

No específico da concepção de Educação Popular e de suas práticas, este impacto, entretanto, não foi suficientemente forte a ponto de desconstituí-la ou liquidá-la nem no Brasil, nem no continente latino-americano. O que se observa no Brasil por parte do Campo Democrático e Popular é um esforço, ainda insuficientemente amadurecido, de forma coletiva, de refundamentação desta concepção. Neste processo, observam-se continuidades e ressignificações sobre qual deva ser o papel da educação no novo contexto.

Tal esforço acompanha os movimentos realizados pelo Campo no sentido de compreender as mudanças que vêm ocorrendo no mundo e elaborar os novos referenciais dos caminhos da práxis transformadora. Os novos significados e os novos papéis atribuídos à concepção de Educação Popular e as práticas educativas por ela orientadas emergem e se inserem neste movimento maior do Campo, apresentando-se fortemente articulados às necessidades das classes subalternas para que caminhem no rumo de sua emancipação subjetiva, social, econômica, política e cultural - humana.

Tal como analisou-se no segundo capítulo, continua importante a distinção entre a educação do popular ou das classes subalternas e a concepção de Educação Popular. Esta última, como viu-se, constitui-se como uma das concepções político-pedagógicas, em correntes desdobradas, que orientam as práticas educativas realizadas junto às classes populares.

Igualmente, é possível observar que a relação entre classes populares, estruturas de mediação e agentes de mediação continua presente na década de 90 e início deste novo século. Apresenta-se vivificada e em processo de ressignificação, decorrente dos novos desafios que o novo momento coloca para o conjunto do Campo Democrático e Popular e para as práticas educativas em particular.

Este capítulo pretende demonstrar que, para além da aparente unanimidade dos discursos da busca da eficiência, democracia, equidade, qualidade, respeito às diferenças, etc., a educação, também a instituída, independente do espaço onde ocorre, é prática social, sendo seu papel atribuído historicamente. Enquanto prática social e histórica, continua fazendo-se mediada por sujeitos políticos e recursos que se articulam em campos de forças políticas e culturais. As políticas e práticas educativas, deste modo, vão muito além de uma pretensa neutralidade ou da supremacia do valor por si mesmas, visto que projetam-se numa direção de futuro que extrapola os envolvidos na relação pedagógica e anuncia organicidade a perspectivas de determinados direcionamentos (projetos) ao processo de desenvolvimento e de sociedade no seu conjunto.

Um olhar mais detido permite constatar que os novos tempos trouxeram a necessidade de ressignificar os papéis, os fins, os valores, os métodos, as dinâmicas e as relações entre os sujeitos das práticas educativas. Estas práticas educativas, por serem um espaço importante de formação humana, continuam sendo espaços de disputa de hegemonia, porque os novos tempos, feitos por homens e mulheres, não trouxeram a nova sociedade. Pelo contrário, aprofundaram os mecanismos da exclusão. Nestes novos tempos, como em outros, confrontam-se, apesar das tentativas de instauração do pensamento único e das contradições dos sujeitos que as vivem, concepções de educação - formação humana - que remetem para concepções e práticas antagônicas de mundo, de sociedade, de homem e de relações sociais.

Lentamente começa a ser possível vislumbrar alguns dos novos ressignificados políticos e pedagógicos da concepção de Educação Popular. Percebe-se, neste processo, que a educação é fortemente valorizada como

viabilizadora da mediação entre subjetividades desejosas e práticas sociais realizadoras de processos transformadores.

4.1- Reflexões sobre a “nova” perspectiva educacional hegemônica do Projeto da Modernidade

4.1.1- A educação para os pobres

Nas duas últimas décadas, muitos países em desenvolvimento e muitos países com economia de planejamento centralizado levaram a cabo grandes mudanças em suas estratégias de desenvolvimento. Duas características predominaram nessas mudanças: o movimento no sentido das políticas orientadas para a exportação e os mercados abertos e a reavaliação do papel do Estado (BM, 1995, p. 117).

Foi afirmado, no capítulo dois, que a teoria crítica tem situado as novas proposições da concepção de educação, que se apresenta como pedagogia da Qualidade Total e das políticas educacionais que as concretizam, como uma atualização da Teoria do Capital Humano. Isso acontece a partir de meados dos anos 80 do século XX, mas ganha abrangência, visibilidade e consistência prática e analítica a partir da década de 90. A partir desta década, o fundamentalismo de mercado torna-se hegemônico e as transformações mundiais em curso e suas conseqüências passam a ser debatidas publicamente e a serem estudadas por mais pessoas. Interessa, nesse momento, aprofundar o enunciado, procurando dar-lhe densidade analítica.

Esta análise também faz-se necessária, porque, embora a hegemonia na definição das políticas seja fundamentada pela Teoria do Capital Humano, expressa pela pedagogia da Qualidade Total, há um discurso, de viés humanista, decorrente do paradigma do Desenvolvimento Humano que apresenta uma outra proposta de concepção de educação e de política educativa. Esta proposta também é formulada internacionalmente e, por vezes, favorece uma certa

incompreensão sobre a multiplicidade de sentidos das reformas dos sistemas educativos em andamento nos países em desenvolvimento e as suas conseqüências para a educação das classes subalternas e de todo o gênero humano. Após estudos, podem ser explicitadas algumas conclusões.

Já não resta dúvida, para a teoria crítica, de que tanto a concepção de educação quanto as políticas que lhe dão materialidade, nos países em desenvolvimento ou nos mercados emergentes, possuem sua base de formulação nos países desenvolvidos e que os organismos multilaterais têm papel fundamental na sua implementação, tanto financeiro quanto de assessoria na formulação, monitoramento e avaliação. Igualmente, está suficientemente claro que as reformas educativas propostas articulam-se às reformas propostas para o Estado, no sentido da transformação do seu papel, e para o conjunto das políticas sociais neste momento do Projeto da Modernidade.

Torres (1999) diz que o movimento da década de 90 é contraditório. Ao mesmo tempo que se verifica um aprofundamento da descentralização interna dos sistemas educativos, também, se assiste a uma centralização da política educativa em nível global com papel central dos bancos na sua definição. A autora citada lembra que as propostas educativas elaboradas por estes organismos são percebidas mundialmente como sendo dirigidas para os países em desenvolvimento e que, de alguma forma, são tidas como sem novidades e pouco pertinentes para o Primeiro Mundo.

No atual contexto, a atualização de fundo do papel da educação, realizada por estes organismos e seus intelectuais orgânicos, dá-se pela forma como concebem a relação entre, de um lado, educação e processo de desenvolvimento na “chamada sociedade do conhecimento” e, de outro, no papel do Estado, da sociedade e do próprio mercado para a continuidade dos regimes democráticos e para a paz mundial. Nesta concepção, a educação ao mesmo tempo que serve para o aumento da produtividade e competitividade dos setores dinâmicos das economias “nacionais” na nova ordem econômica, através da oferta de uma força de trabalho social e tecnicamente flexível, serve também para amainar os estragos dos ajustes impostos e aceitos pelos governantes dos países em desenvolvimento,

dentro de um clima fraterno, de respeito e negociação/consenso a fim de manter a ordem democrática. Por isso as políticas sociais centram-se e articulam-se com uma estratégia maior de combate à pobreza e para os pobres elas são dirigidas, não sendo diferente para o caso específico da educação. Por isso também a educação básica¹ apresenta-se como um consenso e admite-se que ela seja pública e gratuita para os pobres.

O grande problema consiste no que fazer para barrar e diminuir a violência, a degradação do tecido social que cada vez mais se monetariza, a destruição do meio ambiente, a pobreza e os pobres que vêm aumentando, etc., devido à contradição existente entre a insistência na implementação de um modelo de desenvolvimento econômico excludente, imposto e aceito via os ajustes, e a inclusão sociocultural e econômica das maiorias nos países pobres e nas sociedades ditas emergentes ou em desenvolvimento.

Mais uma vez, pode-se observar que há, por parte dos organismos multilaterais, formas diferenciadas de compreensão do papel da educação no atual contexto. Estas, apesar das especificidades dos diferentes organismos, podem ser aglutinadas em torno de duas grandes tendências. De um lado, a que emana da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia e que parece ser mais sensível às organizações pertencentes à família da Organização das Nações Unidas, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, de outro, as organizações que se articulam em torno do Fundo Monetário Internacional, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

¹ Uma análise do conceito de educação básica e suas diferentes interpretações pode ser encontrada no excelente texto/estudo da pesquisadora Torres, Rosa María (in Tommasi & Warde & Haddad (Org.), 1998, p. 132). Em outro estudo (1999, p. 5), a mesma pesquisadora diz que a definição de educação básica, tal como é apresentada, foi resultado de uma negociação entre as quatro agências impulsionadoras da Conferência. "UNESCO abogó por una comprensión amplia do educativo, y por la inclusion de la alfabetización y la educación de adultos en particular; UNICEF defendió la inclusión del desarrollo infantil y la educación inicial dentro del concepto de educación básica, así como - junto con UNESCO - la flexibilización y la diversificación de la oferta educativa incluyendo variantes no-formales, distintas de las variantes escolares convencionales; el Banco Mundial defendió la focalización de la EpT en la educación primaria, dentro del sistema escolar; el PNUD no defendió una posición definida al respecto".

O papel atribuído à educação pela primeira tendência procura buscar coerência com o paradigma do Desenvolvimento Humano. Este, como foi visto no capítulo anterior, defende a tese de que é necessário haver o desenvolvimento centrado na qualidade de vida das pessoas para que possa haver desenvolvimento sustentado e crescimento econômico equitativo.

Buscando ser coerente com esta perspectiva, a educação, a partir da Conferência da Educação para Todos, passa a veicular uma concepção ampla de educação. Nesta concepção, o importante é educar para responder às necessidades básicas de aprendizagem que

se referem tanto aos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (1990, p.1. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem aprovado pela Conferência)².

A satisfação destas necessidades deve gerar “desenvolvimento humano” - conceito mais amplo do que desenvolvimento dos recursos humanos -. O bem-estar humano deve ser objeto das ações para que exista o desenvolvimento e a aprendizagem deve estar a serviço da melhoria da qualidade de vida.

Nesta forma de pensamento, focalizada nos pobres³, a educação escolar, entendida como um direito, é sinônimo de educação básica no atual momento histórico, devendo ser garantida a todos.

A educação escolar, entretanto, é apenas um aspecto da educação, passando a ser valorizados todos os esforços educativos realizados pelas mais

² Agradece-se ao UNICEF pelo envio deste documento, mais completo, sobre a Conferência. Havia-se encontrado, com certa facilidade, somente a Carta-Declaração.

³ Também denominados grupos excluídos, compreendem: “os meninos ou meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas ou zonas rurais; os nômades e trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação”. Todos estes indivíduos “não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (Relatório da Conferência sobre Educação para Todos).

diversas organizações da sociedade, na perspectiva de elevar a qualidade de vida destas populações. Todo este esforço e iniciativa requerem a participação das pessoas envolvidas nas diferentes ações, para que a aprendizagem ocorra. Valoriza-se, deste modo, além da educação formal, a educação infantil, a educação não-formal, a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

Esta concepção de educação, além de ser mais ampla do que a educação compreendida enquanto escolarização, pressupõe entendê-la como educação para toda a vida⁴. Resgata-se o conceito de educação permanente, buscando dar-lhe organicidade, objetivando universalizar o acesso à educação, melhorar a sua qualidade e promover a equidade. Para realizar esta educação nas comunidades pobres e necessitadas, avançando na universalização do direito à educação, são fundamentais ações intersetoriais por parte do Estado e uma eficiente dinâmica de parcerias entre Estado e sociedade. Educar para saúde, nesta forma de compreender, deveria ser acompanhado de melhoria no atendimento à saúde das pessoas e educar para o trabalho deveria ser acompanhado pela possibilidade efetiva de trabalho, por exemplo. Desenvolvida junto às populações pobres onde quer que estejam, a educação, articulada com ações de melhoria das condições de reprodução material de vida das pessoas, deveria contribuir para ir melhorando sua qualidade de vida.

Nesta concepção, o desenvolvimento humano deve vir antes do crescimento econômico. Ou melhor, desenvolvimento humano e produtividade econômica deveriam andar juntos, para que as políticas de redução da pobreza, uma das grandes preocupações decorrentes dos ajustes, fossem sendo implementadas com políticas para além do assistencialismo para com as populações discriminadas e pobres, erradicando a pobreza e criando bases para um desenvolvimento sustentado.

A outra tendência pode ser atribuída a organismos como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Notadamente o Banco Mundial (BM), pelo volume de recursos que aporta e pelo relacionamento estreito

⁴ Vale a pena conferir o "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI" intitulado "Educação: um tesouro a descobrir" (Delors, 1999).

com o Fundo Monetário Internacional (FMI), tem papel determinante na concepção e implementação das políticas educativas dos países em desenvolvimento. Pode-se dizer que o BM cumpre, no âmbito das políticas sociais, papel semelhante ao que o FMI cumpre em nível da política econômica.⁵

A concepção de educação, veiculada a partir destes organismos e orientadora das políticas, centra-se no que os economistas chamam de modelo neoclássico. Para este modelo, a educação, entendida como capital humano, é, como a acumulação do capital e o trabalho, responsável pelo ingresso dos indivíduos no mundo produtivo. Assim, investir em educação, ou melhor, os gastos em educação equivalem a investir em capital humano. Isso gera um incremento do ingresso dos indivíduos no mundo do trabalho, elevando o rendimento e a qualidade de vida. A educação é considerada um dos fatores fundamentais do crescimento econômico e do desenvolvimento social e essencial para melhorar o bem-estar dos indivíduos.

A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva. Os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo as oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda (BM, 1995, p. 42).

O capital humano é assim definido:

O sustento dos trabalhadores [...] depende cada vez mais da aquisição de aptidões básicas como a alfabetização e as quatro operações, bem como de aptidões mais especializadas e a capacidade de desempenhar tarefas complexas e organizar o trabalho de terceiros. O investimento em recursos humanos requeridos para o aprendizado destas aptidões - investimentos em saúde e nutrição e em educação e treinamento - começa na primeira idade e se estende por toda a vida. Tais investimentos geram o capital humano necessário para aumentar a produtividade da mão-de-obra e o bem-estar econômico do trabalhador e sua família". (BM, 1995, p. 42).

⁵Sabe-se que o poder de decisão dos países neste organismo é determinado pelo poder econômico de cada um, sendo o poder de voto proporcional ao poder acionário, em vez de cada país representado ter direito a um voto de peso igual.

Esta concepção, é importante lembrar, em nada difere, em seus fundamentos, da que foi formulada e implementada nas décadas de 50 e 60 do século XX. Naquele período, a vigência era de um modelo de desenvolvimento industrial num contexto de Estado de Bem-Estar, em que os direitos sociais duramente conquistados pelos trabalhadores eram garantidos e referendados como direitos. A escola pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis, não era posta em questão e traduzia uma aspiração de qualquer país que quisesse ser considerado civilizado.

O que muda substantivamente a partir da década de 80 é o padrão de acumulação do capital, combinado com a disseminação da idéia de que se estaria vivendo na sociedade do conhecimento ou pós-industrial. As estratégias de desenvolvimento passam a ser cada vez mais impostas de fora para dentro aos países em desenvolvimento. O centro desta estratégia é o processo de desregulamentação e abertura econômica, que aliados à execução de programas sociais, focalizam as populações mais pobres⁶. Isso já nos anos 90, em função dos impactos sofridos pelos países em desenvolvimento, que foram decorrentes da primeira imposição dos ajustes.

Valendo-se desta concepção educativa de fundo e da sua articulação às novas estratégias de desenvolvimento econômico e do padrão de acumulação capitalista, é realizado um diagnóstico negativo do atual sistema educacional dos países em desenvolvimento. Este diagnóstico, segundo Gentilli (1996), constata que os sistemas educativos enfrentam uma crise profunda. Esta crise é caracterizada mais como sendo de eficiência, eficácia e produtividade do que de quantidade, universalização e extensão. É uma crise de qualidade decorrente da improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa, o que explica a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. O fundamento da crise é gerencial e não de democratização. Democratizar a escola, deste modo,

⁶ De acordo com Soares (in Tommasi & Warde & Haddad (Org.), 1998), num estudo sobre o Banco Mundial, as reformas que vêm sendo implementadas desde meados de 90 incluem políticas relativas à preservação ambiental, reassentamento de populações, acesso à informação e participação das pessoas afetadas nos projetos, etc. Para a autora, essas mudanças, conjugadas com programas de alívio à pobreza, representam tentativas do Banco de construir novas bases de legitimidade, a fim de atenuar as críticas aos programas de ajuste estrutural e para proteger-se das evidências dos efeitos de sua política: degradação ambiental e crescimento internacional da pobreza e da exclusão.

passa a ser sinônimo de realização de uma reforma administrativa e da qualidade dos serviços educacionais obtidos através de mecanismos que regulem a produtividade, a eficiência e a eficácia das práticas educativas.

Esta análise do sistema educacional vem na esteira da disseminação da idéia de que o Estado/o público é o responsável pela crise e que a equidade, a qualidade e a eficiência são sinônimos de mercado /setor privado. Daí os esforços para a desconstituição das políticas sociais como direitos e sua incorporação à lei de mercado.

Com base nesta concepção e avaliação, é proposta uma reforma que muda a direção do financiamento, estabelece uma estreita correlação entre educação, competitividade, mercado e produtividade, altera substantivamente a gestão dos sistemas e o papel do Estado e aprofunda uma pedagogia que se pauta pela supremacia dos meios e pelo estímulo à competitividade no processo educacional, visando à formação do homem polivalente, flexível, com capacidade de pensar abstratamente e trabalhar de forma participativa. Enfim, formula-se a política para as reformas e a pedagogia da Qualidade Total.

Numa visão setorial de política educativa, o que permite manter com os governos um diálogo com todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo, pensa-se o sistema educacional como um todo, objetivando melhorar o acesso, a permanência, a qualidade e a equidade a fim de, via educação, incrementar a capacidade de trabalho dos pobres, único recurso de que dispõem para ingressar na sociedade.

Para tanto, tendo como referência a análise econômica para o sistema educacional, expressa na redução de custos e na análise custo-benefício como critérios centrais, propõem-se como prioridades⁷:

- a educação básica, ficando em segundo plano a educação de adultos, a educação não-formal e a educação superior;

⁷ Este apanhado geral foi composto tendo como referências básicas os diversos relatórios citados e as pesquisas já nomeadas de Coraggio (1996) e de Torres (1999). Além destes, o livro "Las Políticas Educativas en América Latina: educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú" foi de muita valia (Edwards & Osorio (Org.). 1995).

- a focalização na pobreza e políticas compensatórias para os grupos mais desfavorecidos para a cobertura de déficits que afetam o aprendizado: educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição dirigidos a acabar com a fome de “curto prazo”;
- a reforma administrativa como elemento central e articulador da reforma educativa como um todo;
- a descentralização da gestão administrativa e financeira com autonomia da instituição escolar;
- a política de financiamento partilhado e recuperação de custos em educação e uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, para contribuir economicamente na sustentação da infra-estrutura e para um maior envolvimento na gestão escolar;
- um impulso ao setor privado e aos organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos na operação de instituições educativas objetivando introduzir a concorrência, considerada como mecanismo-chave de qualidade;
- o congelamento de salários dos docentes com impulso de incentivos vinculados ao desempenho como forma de melhoria salarial;
- a capacitação dos docentes em serviço, com o propósito de diminuir os gastos com a formação prévia e esquemas descentralizados na oferta de tal capacitação;
- uma série de medidas destinadas a melhorar a qualidade do ensino, tais como ênfase na tecnologia educativa e no livro-texto em particular; maior concentração nas matérias consideradas básicas para o aprendizado futuro: língua, ciência - associada à capacidade de solução de problemas e à matemática; aumento do número de alunos por professor: não menos de 40; instauração de vários turnos a fim de melhor utilizar o espaço; tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, entre outros;
- a avaliação dos estabelecimentos considerando os resultados em termos de aprendizagem dos alunos e custos por diplomado com implementação de sistemas nacionais de avaliação de resultados.

O substantivo nesta concepção de educação, que se desdobra num pacote de políticas para os países em desenvolvimento, é que se estabelece uma relação

estreitíssima entre educação e produção/modelo de desenvolvimento econômico/mercado e entre educação pública e estratégia de redução da pobreza.

Esta correlação vem sendo difundida numa concepção que possui, no mínimo, três aspectos complementares entre si.

O primeiro prega que o mercado e a sua competência é que devem dizer qual educação é necessária, para quem, em que níveis e em que quantidade. O mercado dita a demanda e o sistema educativo deve responder.

O segundo aponta para a necessidade de transformar o próprio sistema educativo num mercado, para melhorar a sua eficácia, eficiência e, conseqüentemente, a qualidade. Isto é realizado mediante a construção de um mercado educativo. Esta educação, oferecida pelo mercado educativo, deverá ser capaz de desenvolver as competências intelectuais e comportamentais necessárias e requeridas pelo atual momento do Projeto da Modernidade.

O terceiro difunde a idéia de que, incrementando o capital humano dos pobres, via ensino público no nível básico, estes tornar-se-ão aptos para produzir e, conseqüentemente, gerir suas vidas de modo sustentado e cada vez menos dependentes das políticas sociais do Estado.

Segundo Corragio, e com ele concordando, entretanto, pode-se afirmar que esta tendência tem um viés economicista, não porque realize a análise econômica do sistema educativo nem porque proponha a investigação dos recursos humanos necessários pelo atual modelo de desenvolvimento. O economicismo aparece claramente porque uma série de aspectos próprios do âmbito da cultura e da política são tratados - formulados e respondidos -, usando a mesma teoria e metodologia com as quais procura-se dar conta de uma economia de mercado, que se expressa pela correlação estabelecida entre "sistema educacional e sistema de mercado, escola-empresa, pais e consumidores de serviço, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais e próprios da realidade educativa". (Corragio, in Tommasi & Warde, Haddad (Org.), 1998, p.102).

Há uma tentativa de aprisionamento da educação e de toda a vida humana, e isto é o terrivelmente novo, nestes novos tempos, à racionalidade e às práticas

do mercado. Segundo o mesmo autor, as incongruências deste modelo às realidades específicas dos países em desenvolvimento são tratadas como resistências políticas ou culturais à mudança desejável ou como imperfeições no funcionamento do mercado educativo.

Uma comparação entre as duas proposições permite observar que a concepção que se pauta pelo atendimento às necessidades básicas de aprendizagem aceita os ajustes estruturais, mas procura torná-la mais humana e demanda maior liberdade e menos imposição para os países em desenvolvimento poderem se adequar à nova ordem. Confronta a lógica da outra tendência quando propõe reduzir gastos com armamentos para investir em educação e quando questiona o peso da dívida externa para os países em desenvolvimento. Também questiona as possibilidades de uma reforma setorial em educação que não esteja articulada intersetorialmente com outras ações do Estado, colocando, claramente, que a qualidade de vida para as pessoas pobres não depende somente de um acréscimo de educação. Mas este acréscimo deve vir acompanhado de investimentos objetivos por parte do Estado para melhorar as condições de vida material destas populações. Não chega, entretanto, a ter uma visão que articule as propostas educativas com um direcionamento diferenciado enquanto desenvolvimento. Seu limite reside aí. Não desnuda nem confronta suas proposições com o atual modelo que tem o mercado como regulador não só da economia, como também de toda a vida humana e social, inclusive a educação. Não confronta, igualmente, de forma suficiente e forte a imoralidade de países que, por meio de organizações financeiras, impõem, e governos que aceitam, à mercê das evidentes conseqüências, ajustes que penalizam as grandes maiorias dos países pobres e em desenvolvimento e o gênero humano como um todo. Finalmente, não explicita de forma clara que os problemas do sistema educacional não são somente, e principalmente, decorrência de um mau gerenciamento administrativo e financeiro das escolas, relacionando-se diretamente com as bases do Projeto da Modernidade que, embora sofram metamorfoses em cada crise, permanecem hegemônicas. Deste modo, a concepção educativa disseminada de

uma concepção de desenvolvimento humano sustentável é profundamente incoerente e torna-se inviável, porque inserida na lógica da nova ordem mundial.

Quanto à segunda tendência,

ainda que alterando algumas das suas ênfases iniciais, o Banco Mundial maneja postulados liberais clássicos, numa ordem pós-liberal: todo o poder ao mercado e minimização do Estado, aos quais acrescenta um princípio que só o liberalismo do século XX admitiu, por desconfiança na racionalização do mercado e por medo das erupções sociais - universalização e qualificação da educação escolar (básica) - de modo a torná-la capaz de formar os recursos humanos necessários ao mercado, ao mesmo tempo que competente para funcionalizar as diferenças sociais (Warde, 1992, p. 13/4).

É possível dizer que esta forma de liberalismo, além de atualizar, radicaliza a Teoria do Capital Humano em Educação fundamentalmente porque

a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim o seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através da revalorização do indivíduo enquanto proprietário que luta por conquistar (comprar) propriedades-mecadoras de diversas índoles, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, [...], o consumidor (Gentili, 1996, p. 20/1).

Embora os analistas concordem que a proposição da Conferência Mundial da Educação para Todos tivesse dado início à quebra de uma visão estritamente economicista e instrumentalista para a educação, esta não foi suficientemente forte para quebrar sua hegemonia⁸. O que tem hegemonizado e direcionado as reformas educativas dos países em desenvolvimento é a segunda tendência, por

⁸ Isto pode ser amplamente constatado no documento de "Pronunciamento Latinoamericano: com oportunidad del Foro Mundial de la Educación". O documento, elaborado em 22 de abril de 2000, foi subscrito por intelectuais da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Haiti, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, também por intelectuais da Alemanha, Estados Unidos e Itália. Este documento foi dirigido ao Fórum Mundial que reuniu-se de 24 a 28 de abril de 2000. O objetivo central do Fórum foi o de avaliar o andamento da educação na década de 90, tendo como referência as proposições da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Os três itens que compõem a estrutura do documento já dão uma idéia do seu teor: "Nuestros pueblos merecen más e mejor educación; Retificaciones necesarias; Salvaguardar los valores latinoamericanos".

meio de um pacote de medidas que faz políticas, programas e projetos serem muito similares em todo o mundo, reconhecidos tanto na Ásia, como na África, na América Latina e no Caribe (Torres, 1999). Isto, apesar da grande ênfase dada, nesta década, para a diversidade.

É ainda a mesma autora que diz, como conclusão da pesquisa:

La prioridad acordada a la educación básica en la década de 90 respondió no a razones técnicas sino a razones sociales y políticas, razones de equidad y de justicia con los más pobres y con los más vulnerables do planeta. "Educación para aliviar la pobreza" fue la consigna de la época y la consigna, concretamente, que dió sustento a la Educación para Todos. La educación básica ciertamente creció y se desarrolló en la presente década, porém también creció e se desarrolló la pobreza. El objetivo principal, la gran conquista social encomendada a la educación básica, no se há cumplido.[...] Subsiste, más bien, el compromiso no sólo por satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos, sino fundamentalmente por combatir la pobreza, combate que bien se ve requiere intervenciones directas, integrales, consistentes, no únicamente desde lo educativo ni desde la escuela sino desde la economía y la política (Torres, 1999, p. 61).

Para a educação das classes subalternas, a implementação desta reforma educativa representa um aprofundamento da fratura horizontal, da qual se falava no segundo capítulo, porque, além das dificuldades de acesso e de ter que deixar a escola para trabalhar, pela privatização do sistema, fica cada vez mais difícil, principalmente, o acesso ao ensino secundário e superior. Verticalmente, entretanto, o novo padrão de acumulação tende a exigir a anulação entre a escola "desinteressada" da cultura e a escola profissional da técnica⁹. A tendência é que, para as classes populares, caiba o ensino básico, o desemprego, o trabalho precário ou informal, isto se a universalização do ensino básico efetivamente acontecer nos países em desenvolvimento. E, para as outras classes, o ensino universitário e, dependendo do "berço" ou da capacidade de competição de cada

⁹ Em diversos escritos, alguns já citados neste trabalho, Frigotto defende a idéia de que a defesa estreita da educação básica não se vincula mais ao adestramento - ensino profissionalizante - para uma determinada tarefa ou linha de montagem. O perigo está em que a defesa é justamente resultante do novo padrão de acumulação que exige a formação flexível, polivalente, etc., bandeira dos socialistas em todos os tempos. De acordo com Frigotto, é preciso a recuperação desta bandeira para o Campo Democrático e Popular, resgatando-lhe o significado dado por Marx, Gramsci e tantos outros. A nova materialidade das relações capital-trabalho por causa da nova base científico-técnica situa o embate contra-hegemônico em um novo patamar que exige maior qualidade. É preciso, segundo o autor, retomar esta bandeira, dando-lhe, no campo da formação humana, a perspectiva democrática e socialista. Fundamentalmente: escola unitária, voltada para a formação omnilateral e para os processos de emancipação humana.

indivíduo, talvez o emprego que lhe permita sobreviver, o desemprego, ou um emprego melhor remunerado. De qualquer modo, para o Banco Mundial (1995, p.1) a educação superior tem o papel ou “a responsabilidade principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad em los sectores público y privado”. Desse nível de ensino, a esmagadora maioria das classes subalternas estão excluídas.

Para Warde:

A questão fundamental é que a incorporação de componentes sociais a um programa essencialmente econômico e de caráter excludente não corrige e nem contém o agravamento das iniquidades sociais. Tanto é assim que não se pode imputar a Keynes toda a potencialidade “virtuosista” realizada pelo Estado do Bem-Estar; entre a sua teoria econômica anticíclica e esse Estado há que interpor a força dos reformistas e social-democratas do norte europeu (Op. cit., p.19).

Esta força social que representa uma alternativa de rosto mais humano às propostas neoliberais radicais parece ainda não estar no horizonte, em que pesem os esforços do Paradigma do Desenvolvimento Humano. Além disso, a proposição do desenvolvimento humano e humanizador sustentável como organizador da vida em sociedade - economia, política, cultura e relações sociais - só terá futuro se articulada a um outro direcionamento e concepção de desenvolvimento e, conseqüentemente, de um novo modo de produção, de um outro papel do Estado, da sociedade e da própria educação.

Esta clareza todos os sujeitos desta investigação possuem. Algumas falas ilustram esta afirmação.

1) Entrevistado falando sobre as políticas focalizadas na pobreza. *Eu acho que tudo aquilo que significa melhoria das condições de vida das pessoas é válido. O caso é a que fim serve, se é para manter o estágio de quem está por cima, só aliviando um pouco [...]. Só que eu quero que as pessoas cada vez tenham mais justiça na economia, no saber, no poder, na cultura. Eu não quero que só os ricos possam ver balé. Eu quero que todo o mundo possa ir à praia. Essas políticas são compensatórias. É o mesmo caso de quando a*

Igreja tem uma obra assistencial. Pelo menos aquelas crianças não estão morrendo de diarreia, né ? Mas tem que ver se enquanto construção de um mundo solidário, mais humano, acrescenta ou não. Essas políticas não chegam a ser social-democratas porque a social-democracia trabalha numa outra perspectiva. Ela seria uma idéia civilizatória do capitalismo. Mesmo ela, entretanto, do ponto de vista humano seria muito pouco, embora, para o Brasil, já seria um passo¹⁰.

2) Fala de uma entrevistada sobre um projeto alternativo de sociedade. Quatro aspectos são destacados: a) *O direito à vida e à dignidade do ser humano como princípio base, e não o capital.* b) *A construção de um novo modelo de desenvolvimento alternativo baseado em novas relações de produção que valorizem os potenciais locais e regionais, articulados com uma dinâmica mais estratégica em nível nacional.* c) *Grandes reformas transitórias. Essas reformas têm que caminhar para a construção de um novo projeto de sociedade numa perspectiva democrática e socialista, com participação popular. E aí, para isso, precisa ter reforma agrária, fundiária, distribuição de renda, reforma tributária e urbana e grandes reformas de base na educação, na saúde, na previdência, para poder, como processo transitório, dar condições para que isso de fato possa mudar o modelo de desenvolvimento.* d) *Outro elemento básico é uma nova relação com a natureza, não dá mais para a gente pensar na lógica só de explorar a natureza. Tem que repensar e aí vem junto todo um outro aspecto ligado à agroecologia e ao uso dos agrotóxicos e insumos químicos. Vem toda uma dimensão cultural de mudança nas relações entre homens e mulheres, étnicas e do saber. É preciso que, de fato, todo o conjunto da sociedade tenha acesso à escola e aos instrumentos formais de ensino e ao mesmo tempo dos instrumentos capazes de construir o conhecimento.*

3) Um dos entrevistados falando sobre algumas relações entre a esfera da economia e da cultura. *Lutar para construir um mundo novo onde em tese se modifique a estrutura material, onde coloque bens materiais, a economia, a serviço do conjunto da população, sem enfrentar as discriminações, não fica nem pela metade. Porque este tipo de coisa, acabar com a discriminação, tem que ir fazendo junto com o processo de transformação social da estrutura material. Ou se faz junto ou não se faz.*

¹⁰A exemplo desta, todas as citações - palavras, expressões, frases, parágrafos - destacadas e em Itálico.

4) Fala do entrevistado sobre o papel do Movimento: *porque o Movimento na prática é isso, ele se tornou uma força que não apenas reivindica a reforma agrária em si, mas que reivindica a possibilidade de existência dessas pessoas, porque a reforma agrária é um passo para que as pessoas se juntem à sociedade. Ela não é a inclusão como um todo, então, na realidade, com a reforma agrária, o sem terra passa a ter um “status” de um pequeno agricultor falido, porque ele não tem os recursos de investimento que o pequeno agricultor já teve, né? Então, na verdade, essa é uma inclusão que, se a gente pudesse medir em metros, seria de alguns centímetros. O processo tem de continuar. Nesse sentido eu concordo com o Movimento de que a reforma agrária plena ou, se quiser, a agricultura familiar funcionando, só acontecerá na medida em que mudar a estrutura da sociedade brasileira e implica exatamente nisso, outro projeto de desenvolvimento.*

Esta clareza do significado das políticas hegemônicas atuais e da necessidade de construção de alternativas que articulem as esferas da economia, da política e da cultura, numa concepção mais alargada de desenvolvimento, por parte dos sujeitos desta pesquisa, pode ser observado, além do conteúdo das falas, pelos movimentos que os sujeitos desta pesquisa realizam, sendo isso constatado nas atividades observadas e na leitura de diversos documentos.

4.1.2- O movimento da educação do popular no Brasil dos anos 90: “nova” hegemonia e dificuldades no exercício da “contra“- hegemonia

Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro (Thompson, 1981, p. 58).

Resgatando, pode-se dizer que, no Brasil, a luta pela democratização e qualidade da educação para as classes populares toma vulto quando do início da implementação do Projeto da Modernidade. Neste longo espaço de tempo, há períodos que podem ser denominados de tempos fortes, quando mais claramente, como procurou-se demonstrar no segundo capítulo, as tendências políticas - fins da educação - e as construções didático-pedagógicas ficam melhor delineadas. Invariavelmente, tanto a política educativa quanto as tendências pedagógicas articulam-se ao movimento das forças políticas e culturais presentes na sociedade. O que está sempre em questão e em torno dos quais articula-se a discussão da educação são os direcionamentos do processo de desenvolvimento. Estes direcionamentos, que se alteram no decorrer do processo histórico, sempre implicam ou desencadeiam processos de reordenamento econômico e de recomposição do poder político. Em cada um destes tempos fortes, paralelos aos novos impulsos dados ao processo de desenvolvimento, conformaram-se reformas educativas e ideários pedagógicos.

Pela coerção, ou pelo consenso, ou pela dosagem de ambos, que depende muito da dinâmica de dado momento do processo histórico, os novos direcionamentos políticos e econômicos tendem a ser implementados. A educação apresenta-se, nesses processos, como impulsionadora dos novos padrões culturais, aprendizagens e comportamentos requeridos pelo novo direcionamento do processo de desenvolvimento, buscando torná-lo consensualmente aceito.

No decorrer da história brasileira, entretanto, sempre existiram forças políticas e culturais individuais e coletivas que disputaram este direcionamento e, conseqüentemente, o papel a ser desempenhado, os fins a serem perseguidos pela educação na sociedade e a forma de melhor desempenhar esse papel. Os

tempos fortes de determinados períodos históricos, já examinados no segundo capítulo, deixam claro o acima exposto.

Também ficou claro, e é importante tornar presente, que a história, feita pelos homens, nunca apresenta apenas um único caminho. A história, como disse tantas vezes Paulo Freire, são possibilidades. Opções vão sendo feitas e indicam tendências. Estas podem ser revertidas porque nunca são totais nem são para sempre. Além disso, como também disse Freire, e a história tem comprovado, há sempre espaços de liberdade para a consciência. Esta, por maiores que sejam os condicionantes, dialoga com o seu ser social e com o contexto na busca de alternativas que possibilitem a afirmação de sua humanidade (Thompson, 1981).

O final da década de 80 e o início da década de 90 do século XX podem ser caracterizados como um tempo forte, tempo intenso de trânsito para um novo período histórico no mundo, no Brasil e também para toda a América Latina.

O substantivo nesta passagem de década, no Brasil, é que ela representa, de um lado, o aprofundamento do reordenamento econômico iniciado em 64 com a adesão das elites ao fundamentalismo do mercado com abdicação da soberania nacional e, de outro, a recomposição política e hegemônica por parte destas mesmas elites, já com o país voltando ao Estado de Direito. Inicia-se uma nova fase no projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira visando à continuidade de sua modernização conservadora.

No bojo deste processo, o movimento de renovação pedagógica nos espaços formais de educação, anunciado no capítulo dois, e iniciado na década de 70, que se ampliou na década de 80, é abalado. Igualmente, o assim chamado movimento pedagógico renovador que acontecia nos espaços não-formais sofre um impacto importante.

Desde os espaços formais de educação, o fundamental a ser retomado é que este movimento de renovação pedagógica¹¹ tendia a aproximar e a articular a

¹¹ Miguel Arroyo é um dos autores que analisa as diversas faces e significados deste movimento de renovação pedagógica. Pelo primor dos detalhes, perspectiva e densidade de análise e abrangência histórica vale consultar o texto de Cunha & Blanc "A Organização do Campo Educacional: as conferências de educação" (Estado & Sociedade, maio de 1981). É importante lembrar que, neste período, várias organizações são criadas, tais como a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a Ande (Associação Nacional de Docentes em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Fórum em Defesa da Escola Pública.

educação formal ao movimento que acontecia no interior da sociedade de retomada da luta pelos direitos civis, sociais e políticos. Crescia a consciência da educação como um direito humano e das relações deste direito com o movimento de forças sociais e políticas em disputa no interior da sociedade, bem como crescia a compreensão da importância da superação da visão unidirecional da educação.

Avançava a compreensão de que, enquanto direito humano, a educação vai além da sua subordinação à esfera da produção e da sobrevivência e da redução da formação humana à preparação, quer a concepção seja de especialização, quer de polivalência para a vida profissional. O movimento renovador apontava na direção do direito de todos os cidadãos, principalmente das classes populares historicamente excluídas ou marginalmente incluídas, ao conhecimento e à cultura.

Aquele movimento constituía-se na direção contrária à política educacional das reformas 5.692/71 e 5.540/68, tanto no que diz respeito à tendência que já se delineava de privatização da educação, principalmente do ensino superior naquele período, quanto à concepção de educação e à pedagogia tecnicista que buscava dar-lhe sustento, assim como as reflexões apontavam para a necessidade de, ao contrário de restringir, ampliar os espaços públicos em todos os níveis. Articulava-se, desta maneira, desde o seu específico, a formulação que começava a ganhar corpo de um projeto democrático e popular para a sociedade brasileira. O movimento das classes subalternas, principalmente as organizadas, queria mais do que a democracia formal. Queria o aprofundamento da democracia em todos os níveis.

Apesar das leis, abrindo-se para o movimento social, político, econômico e cultural mais amplo, havia um clima de contra-hegemonia e de renovação pedagógica no interior das escolas. A tendência de compreender a escola somente como aparelho reprodutor das relações sociais, entre os educadores e na teoria crítica, perdia espaço¹². O ideário de Paulo Freire e outros educadores e teóricos

¹² Com base nas pesquisas de Sposito (1988) e Campos (1992), pode-se dizer que, no período de hegemonia do pensamento reprodutivista, houve um distanciamento entre os teóricos, educadores e agentes de mediação, que por esta perspectiva se pautavam, e as lutas empreendidas pelas classes populares pela educação. Estas lutavam pela ampliação das oportunidades educacionais. Isto parece ter ocorrido à mercê da discussão teórica que acabou por distanciar muitos educadores da escola pública e disseminar, principalmente no interior destes espaços, uma descrença nas suas possibilidades transformadoras. Dos Movimentos sujeitos desta pesquisa, de acordo com o relato dos entrevistados, o MST foi um dos que, ainda

críticos penetrava no interior da escola. A escola pública já não se mostrava tão impermeável ao movimento pedagógico renovador que acontecia nos espaços não-formais. A concepção de Educação Popular em suas diversas correntes fomentava e alimentava um debate e experiências alternativas, que iniciavam um processo de cruzar os espaços formais e não-formais das práticas educativas, antes quase rigidamente separados. O movimento caminhava na direção da retomada do poder dos sujeitos que fazem educação de reinventar e criar uma outra educação para e com as classes populares e para a sociedade como um todo.

O amadurecimento de boa parte das esquerdas durante os 20 anos do regime militar colaborou para o surgimento de um pensamento pedagógico inspirado numa concepção democrática e socialista de mundo, em contraposição às Teorias Crítico-Reprodutivistas e às várias correntes da Pedagogia Nova, que se fizeram passar por radicais durante bom tempo (Ghiraldelli (b), 1987, p. 36).

Ainda, segundo Ghiraldelli, esse processo apontava não somente para a construção de uma nova pedagogia, inseria-se também num movimento pela hegemonia de uma concepção pedagógica democrática. Democrática porque mostrava-se permeável a criar e recriar uma pedagogia coerente com uma nova visão de homem e de sociedade que, neste processo, também ia se constituindo. Não mais pedagogia somente como conhecimento de estudiosos da educação, arranjo conceitual de “descobertas científicas” e aprimoramento do como ensinar. Mas pedagogia como ciência encarnada, comprometida com o aprofundamento de um saber fazer educativo que contribuísse para a formação humana de sujeitos capazes de inserir-se autonomamente nos complexos processos de emancipação humana individuais e coletivos. Estes últimos indicados pelo movimento sociocultural mais amplo.

Esse rico processo de reconstrução de concepções e práticas educativas e de uma escola pública em novas bases contribuiu para conformar uma dinâmica nova na sociedade brasileira, cuja expressão pública altamente visível culmina

em 79, por demanda e pressão das famílias, preocupou-se com a educação escolar.

num grande movimento da sociedade civil em torno da reforma da Constituição de 1988, de um belo movimento de disputa eleitoral em 1989 e de um não menos significativo movimento que levou ao afastamento do presidente Collor em 1992.

No andar do processo histórico, entretanto, fica evidente o que já deveria ter sido apreendido das experiências anteriores: o aprofundamento da democracia não constitui decorrência natural da existência ou instauração formal de um regime democrático, apesar da importância fundamental desta retomada para o aprofundamento da democracia.

A contra-ofensiva das elites¹³ acontece no interior de um processo maior de redirecionamento do modelo de desenvolvimento brasileiro, no interior de transformações mundiais, de “queda do muro”, de crise generalizada no Brasil e de crise do Campo Democrático e Popular.

Esta contra-ofensiva, no âmbito da educação, materializa-se no movimento neoliberal realizado no final dos anos 80. Neste processo, como diz Arroyo (1995), há uma reação aos avanços na construção do público “como espaços de igualdade e de direito”, expressa no slogan da qualidade total na educação.

Enquanto a política educacional caminha na direção do aprofundamento da restrição dos espaços públicos e da afirmação da educação como direito humano e enquanto concepção de educação, há o aprofundamento de sua dimensão instrumental e unidirecional.

Em linhas gerais, Haddad (in Jr. Vianna (Org.), 1998) diz que a reforma educativa que recebe apoio dos bancos multilaterais, no Brasil, vem se conformando com as seguintes características: 1) Focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes; 2) Descentralização do ensino fundamental conformada através da sua municipalização. Esse movimento, num contexto de restrição de gastos sociais,

¹³ A partir da leitura do excelente texto “Política e Educação: os bastidores da LDB” de Rocha (1996), pensa-se ser possível dizer que, no espaço da educação formal, a contra-investida aos avanços do movimento de renovação pedagógica tem como marco o processo e os resultados da formulação da nova LDB. A hipótese é de que esse processo contribuiu em muito para o aferrecimento deste mesmo movimento e para a difusão e avanço na hegemonia tanto no interior das escolas, como na sociedade civil, para a aceitação da direção da atual política educacional e, principalmente, dos pressupostos que a embasam. Talvez um dos principais erros deste setores tenha sido a priorização da importante luta no espaço institucional, sem um trabalho e articulação mais efetiva com as organizações de base do sistema educacional, ou seja, as escolas e a comunidade escolar como um todo.

vem se dando mais como um “jogo de empurra” do que como uma política articulada de colaboração entre as diversas instâncias do governo. 3) Privatização, que não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela conformação de um setor de consumo de serviços educacionais. Isto ocorre pela restrição ou saída do Estado em diversos âmbitos educativos e pela deterioração dos serviços públicos, combinadas às exigências crescentes do mercado de trabalho. 4) Desregulamentação que se efetiva segundo um duplo movimento: de um lado, realiza-se a desregulamentação¹⁴ pelo ajuste da legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores e, de outro, efetiva-se a (re)regulamentação, através de instrumentos que garantem ao Governo central o controle do sistema educacional, notadamente a avaliação do sistema educacional, a fixação de parâmetros curriculares nacionais e, pode-se acrescentar, a estas nomeadas pelo autor, a formação de professores.

Para Frigotto, a desestruturação do investimento do Estado nas políticas públicas sociais é realizada com a utilização de diversos mecanismos. Segundo o autor,

as apologias da esfera privada da descentralização e flexibilização, como mecanismos da democratização e da eficiência, são os mais frequentes. Na prática, a descentralização e a flexibilização têm se constituído em processos antidemocráticos de delegação a empresas (públicas ou privadas), à “comunidade”, aos Estados e aos Municípios a manutenção da educação fundamental e média, sem que se “desentulhem” os mecanismos de financiamento mediante uma efetiva e democrática reforma tributária (1995, p. 163/4).

Costa, analisando os pressupostos sobre os quais se assenta a política educacional e a concepção de educação da atual reforma do sistema educacional, chega às seguintes conclusões:

a) as propostas da neo-reforma” educacional consideram o padrão de reformas neoliberal como única alternativa disponível; b) a associação entre educação e desenvolvimento (econômico ou “social”) é característica da visão funcional-liberal; c) a visão de equidade é constituída sob o enfoque estrito do

¹⁴ Gentili caracteriza a dinâmica das estratégias neoliberais da reforma educacional como lógicas articuladas de descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada (1996, p. 26)

desempenho individual, o que significa endosso à lógica da competição e uma concepção de *homo economicus* forjada no liberalismo; d) os princípios de equidade e democracia são considerados como dependentes da ordem econômica (diga-se: de mercado); e) os atores mais solidamente organizados são tratados como empecilhos à materialização da reforma, assim como nas concepções neoliberais; f) a concepção de Estado incorporada nos diagnósticos para a crise é estática e atribui-lhe características universais, dissociadas das orientações concretas a que está submetido e, finalmente g) não se manifesta nenhum tipo de inquietação com os efeitos perversos, já evidentes, da ordem mundial centralizada no binômio globalização econômica/localismo na política (Costa, 1994, p., 512/3).

Há grande consenso, por parte da teoria crítica, que se tem no Brasil, desde o movimento das elites, o processo de concretização da segunda tendência analisada na seção anterior, cujos pressupostos fundamentais atualizam a Teoria do Capital Humano.

Esta política educacional e esta concepção de educação, entretanto, não se tornam orientadoras das ações somente por intermédio da legislação. Tornam-se hegemônicas porque conseguem obter um grau de consenso que as legitima. Isto certamente está relacionado com a crise geral vivida, com as transformações em curso, com a “queda do muro”, com a crise da esquerda. Mas também relaciona-se com a forma como são tratadas e como a disputa de hegemonia vem sendo realizada, tanto por meio da palavra escrita em diversos documentos, quanto na mídia.

A defesa da política educacional reveste-se de cientificidade e é precedida de diagnósticos que expõem as mazelas - crise - do sistema educacional: exclusão “da e na escola” das classes subalternas, num tempo em que a necessidade da educação, pelas transformações que estão ocorrendo, acaba tornando-se consenso mundial. Fala-se sobre a concentração de renda, sobre os desequilíbrios regionais, sobre a injustiça social. Afirma-se a necessidade de valorização e formação do professor. Indica-se a necessidade de avançar na justiça social, valoriza-se a participação, etc. Toca-se nos sentimentos, no imaginário, chama-se para a responsabilidade.

Todo este discurso orientado para a constituição de um novo padrão cultural, entretanto, vem na esteira de uma opção de desenvolvimento excludente

que apresenta a opção escolhida como o único caminho. Com base nesta pauta mais abrangente, a pobreza acaba sendo naturalizada, assim como a escola que hoje se tem, como se a pobreza, assim como a escola, não fossem frutos de possibilidades descartadas e de opções realizadas, como se não fossem construções humanas. A educação passa a ser discutida nos limites impostos por tal opção de desenvolvimento. O debate desloca-se para a responsabilidade da escola e da comunidade e para a necessidade da gestão da educação e dos meios empregados no processo ensino-aprendizagem serem realizados com qualidade total. A preocupação não é o processo e sim os seus resultados. Não se discute qual formação, que homem a sociedade deseja formar e para qual projeto de civilização. A discussão acaba tentando redefinir a concepção que responsabiliza o Estado pela manutenção eficiente de políticas públicas e estreitando de forma demasiadamente perigosa a concepção dos direitos do cidadão.

Com base na hegemonia desta política e concepção educativa, os programas destinados a erradicar a miséria que vinham sendo ensaiados desde os anos 70 ganham força desde 1985, quando da conformação da proposta de “educação para todos,” sob a bandeira do “tudo pelo social” do governo Sarney. Aprofundam-se, na verdade, desde o “novo” direcionamento político e econômico brasileiros. A partir daí, a retórica da opção pela erradicação da pobreza acaba disseminando a idéia de que, mediante tais programas, ela será efetivamente amenizada (Xavier & Ribeiro & Noronha, 1994).

É nesta direção que os 22 programas e projetos da atual “Rede de Proteção Social”¹⁵ caminham. No específico da educação, de acordo com o relatório citado, estão incluídas as seguintes atividades: livro didático, saúde do estudante, merenda escolar, gestão eficiente, complemento federal ao FUNDEF e Fundescola¹⁶.

¹⁵ Uma excelente análise crítica da Rede de Proteção Social e o seu impacto na educação pode ser encontrada no relatório intitulado “O impacto do FMI na Educação Brasileira” (dez. de 1999). Esse relatório é um produto da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, lançada em outubro de 1999, integrada por organizações da sociedade civil e sindicatos e patrocinada por quatro Agências ou ONGs internacionais. Como pode-se ver, a luta pela democracia efetiva atravessa fronteiras.

¹⁶ FUNDEF: Programa considerado prioritário pelo governo federal. Foi implantado em 1998 e destina-se ao ensino fundamental de crianças e adolescentes. Corresponde a um fundo ao qual vincula-se parte dos recursos de Estados e municípios constitucionalmente vinculados à educação. O governo Federal complementa onde os recursos não atingem o mínimo anual de 315 reais por aluno. Em 98, o FUNDEF

Nesta altura, é bom explicitar que não se trata de ser “contra” a Rede de Proteção Social. Trata-se de perceber, como deixa claro o relatório “O impacto do FMI na Educação Brasileira”, que, diante dos ajustes estruturais e dos acordos estabelecidos com o FMI, as preocupações sociais ficam secundarizadas e que a prioridade, entre outras, é o pagamento da dívida externa. Esta rede constitui-se, justamente, para atenuar os impactos do ajuste. “É uma política compensatória e, portanto, limitada em sua origem” (p. 28). Ainda, segundo o relatório, a fragilidade da rede é agravada, na área educacional, por incluir programas não estritamente educacionais, em detrimento de programas como a educação infantil e a educação de jovens e adultos. Além disso, programas como os de renda mínima e o de Combate ao Trabalho Infantil sofreram cortes de cerca de 80% e 50%, respectivamente, e o Fundescola teve execução inferior a 5% do orçamento previsto até setembro de 1999.

Esta reinvestida das elites acontece no interior de um movimento de renovação pedagógica, desde os espaços formais que, embora compreendesse a escola como um espaço a ser conquistado e como espaço de disputa pelas definições da realidade que orienta a definição das políticas e o agir cotidiano, não havia ainda se consolidado. Não avançara no “desgradeamento” da escola nem conseguira arrebentar, pela base do sistema educativo, concepções, práticas e a ossatura secular que a faz rígida e excludente. Enfim, não conseguira avançar na resposta às questões de como a escola pública, destinada principalmente para as classes subalternas, poderia tornar-se a escola destas classes, aproximando-a da vida destas populações e colocando-se a serviço da sua formação e emancipação humanas e da sociedade como um todo. Talvez por isso, uma das maiores críticas feitas à escola pelos entrevistados sujeitos desta pesquisa, além de que o sistema educacional é excludente, que há escola para rico e escola para pobre, é de que ela *está muito longe da vida real das pessoas que a freqüentam*. A crise societária e a crise do Campo, juntamente com a nova política e concepção de educação das elites, acaba aferrecendo o movimento renovador.

movimentou cerca de 13,2 bilhões de reais e o complemento federal foi inferior a 0,5 bilhão de reais. Fundescola: realizado com empréstimo do Banco Mundial, destina-se ao ensino fundamental das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste (fonte: relatório citado).

Quanto à primeira tendência analisada na seção anterior, chegou-se a elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), sendo publicado pelo MEC em 1993. Na literatura consultada, entretanto, são poucas as análises encontradas sobre o referido plano. As análises centram-se mais sobre a Conferência realizada na Tailândia e seus desdobramentos em termos gerais. Isto possibilita a inferência de que seu impacto, no sentido da penetração da concepção de educação à qual se vincula, na rede pública não tenha sido grande. Parece que, assim como na década de 50, a concepção de Educação Permanente não vingou, no sentido de tornar-se base de formulação da política educacional, pelo menos no Brasil e, talvez, na América Latina¹⁷.

É bem provável que alguns dos seus princípios sejam postos em prática neste emaranhado de projetos destinados aos pobres e que sejam desenvolvidos pelos governos em parceria entre os diferentes níveis de governo - municipal, estadual e federal - com os organismos multilaterais e, muitos deles, junto com organizações da sociedade civil, como setores das ONGs, Universidades, meio empresarial e Igrejas. É possível que, na execução, muitos sujeitos individuais e coletivos tentem pautar-se pela concepção de Educação Permanente concebida na Conferência de 1990. Essa concepção, como viu-se, dissemina a idéia de que a educação junto às classes populares deve ir ao encontro das necessidades básicas da aprendizagem. Seus pilares, no chamado Relatório Delors, já citado neste trabalho, são sintetizados como uma educação voltada para o “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Ela tem colocado em pauta as questões referentes ao desenvolvimento humano sustentado, propondo um retorno às comunidades. O limite maior, como já foi indicado, é que esta concepção educativa é formulada tendo como pressuposto a aceitação dos ajustes e da atual política macrossocial, embora proponha amenizá-la. Desenvolve-se, a partir desta visão, uma educação que, embora seja compensatória, também possui caráter humanitário, o que, sem sombra de dúvida, é importante, mas não suficiente para contribuir no sentido de as classes

¹⁷ A este respeito, ver o excelente texto de Brandão “Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a Educação na América Latina” (in Gadotti & Torres (Org.), 1994).

subalternas serem *sujeitos de sua história individual e coletiva*. Isto é, os subalternos, sem mediações, constituírem-se como sujeitos individuais e coletivos com capacidade de se representar e falar por si mesmos à sociedade, como parte do processo. Sua intencionalidade, embora proponha o respeito às diferenças culturais, o direito à cultura universal, à participação dos sujeitos populares nos projetos, o respeito à natureza, não tenciona no aprofundamento da democracia econômica nem contribui para que as classes subalternas constituam-se como sujeitos coletivos propositores de políticas para a sociedade e capazes de defender/disputar estas políticas e os próprios rumos da sociedade. Sua proposta, embora apresente-se como um novo paradigma, acaba propondo a integração das classes subalternas nos limites das possibilidades desenhadas e permitidas pelas elites, principalmente na esfera da economia e da política. Não há a perspectiva de construção de um poder popular expresso pelo avanço da hegemonia popular. Em síntese, não se articula à perspectiva de construção de um outro projeto de sociedade.

É inegável, entretanto, que os esforços da Organização das Nações Unidas conseguiram pautar, em nível mundial, grandes reivindicações da sociedade civil que tomaram forma de movimentos sociais globais nas três últimas décadas, notadamente os movimentos ecológicos, das mulheres e étnicos/negros. Essas questões humanas atravessaram continentes, chegaram aos meios de comunicação, aos espaços acadêmicos e também ao interior das escolas.

No atual estágio, fica evidente a correção da afirmativa de Arroyo:

O embate atual entre as políticas educacionais está posto numa contraposição entre uma concepção estreita, instrumentalista de ser humano e uma concepção global, plural, omnilateral. Ao longo da história da educação, das teorias pedagógicas, das teorias de currículo, das leis e das políticas educacionais, situaram-se, nessa contraposição, os grandes embates. O que está nesses confrontos são teorias contrapostas de formação humana, projetos contrapostos de indivíduos e de sociedade (1997, p. 9).

No que tange à especificidade da concepção e práticas de Educação Popular predominantes nos anos 70/80, que se realizaram nos espaços não-formais, analisadas no segundo capítulo, embora haja o reconhecimento de sua

contribuição na variedade e riqueza de experiências desenvolvidas nos mais diferentes públicos populares e áreas, no papel importante desempenhado na construção das organizações e movimentos sociais populares, na formação de quadros dirigentes, de lideranças e da base destas organizações, pode-se dizer que aquela concepção de Educação Popular também é fortemente impactada pelo novo contexto¹⁸.

A medida da crise pode ser analisada pela envergadura dos questionamentos e tensões a que foi e, em grande medida, ainda está imersa¹⁹.

É possível concentrar em alguns eixos complementares entre si algumas tensões vividas pela concepção de Educação Popular.

1) O primeiro eixo de tensões diz respeito às relações da Educação com o Projeto político. Palma expressa da seguinte forma:

Alguns sentem como limitação o fato de não contarmos hoje com uma proposta que tenha a força magnética e unificadora que ofereceram antes o desenvolvimentismo e a revolução; para outros, ao contrário, as características totalizadoras desses projetos inibiam, limitavam e mesmo desmobilizavam a rica variedade dos particulares (in Garcia, Pedro B. et alii. 1994. p. 24).

O que está sendo questionado é a lógica hegemônica da concepção política e estratégica vigente nos anos 70/80 à qual vinculavam-se as práticas formativas. De modo geral, ela pode ser assim descrita: trabalhar na comunidade levando em consideração as carências materiais dos sujeitos populares, conscientizar as populações desses direitos, elaborar pauta de reivindicações, organizar essas populações em movimentos reivindicatórios, pressionar através das ações diretas em momentos julgados oportunos, para obter as conquistas. A unidade ideológica,

¹⁸ Uma análise das tensões vividas pela concepção e práticas educativas desde a concepção de Educação Popular pode ser obtida nas seguintes obras: "Discurso e Prática em Educação Popular" (Torres, 1988); "Educação Popular: Utopia Latino-Americana" (Gadotti & Torres (Org.), 1994); "O Pêndulo das Ideologias" (Garcia, Pedro B. et alii, 1994); "Em campo aberto" (Brandão, 1995); "Educação Popular Hoje" (Costa, Marisa Vorraber (Org.), 1998). Igualmente, ver a revista "La Piragua" que é uma publicação do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). Esta organização, na década de 90, teve um papel central na proposição da necessidade de refundamentação da concepção e práticas de educação popular. É possível dizer que o CEAAL desempenhou, nos anos 90, o mesmo, embora diferente, papel que o ALFORJA desempenhou nos anos 70/80.

¹⁹ Utiliza-se o verbo foi, no passado, porque como será possível verificar na próxima seção, o momento atual aponta para a continuidade de alguns dos seus pressupostos e para a importante ressignificações de outros. Embora com relevantes diferenças entre os sujeitos individuais e coletivos que realizam estas práticas, é possível observar um movimento de reconstituição de identificações.

a disciplina, a dedicação, o espírito crítico e a disposição para a luta eram fundamentais. Esperava-se conquistar o poder macrossocial - Estado - para, então, a partir daí, intensificar a transformação social (Rozeto, 1999).

2) O segundo eixo de tensões refere-se ao papel da educação na sua organicidade com o projeto e na centralidade de suas estratégias desde o seu específico. Esta centralidade tem recebido as críticas de ter sido excessivamente orgânica ao projeto político, pelo direcionamento aferido em construir o protagonismo político das classes subalternas mediante a construção dos movimentos sociais populares e por priorizar a formação política e a conscientização voltadas para a sua organização. O que se questiona, desta forma, foi a prioridade dada à dimensão política-organizativa e à conscientização política nas práticas de assessoria e formação nos processos de Educação Popular. Argumenta-se que tais processos preocupavam-se muito pouco com a dimensão da formação humana das classes populares, superdimensionando a formação política e ideológica. Ao mesmo tempo, refere-se à teoria de conhecimento, aos programas de formação, aos processos de avaliação, à metodologia e aos métodos e procedimentos que sustentam a sua ação prática. Além disso, questionam-se os métodos e estilos de condução dos processos educativos, ou seja, o papel atribuído ao Educador e ao Educando. Finalmente, neste âmbito, colocam-se questões sobre as relações da Educação Popular com o Estado, com as Universidades, com os Institutos de Pesquisa e, principalmente, com a Educação Formal.

3) O terceiro eixo de questionamentos indica como central a relação desta concepção e práticas de Educação Popular com as culturas populares. Segundo Brandão,

a proposta pedagógica de um trabalho emancipado das classes populares não se funda mais [como ocorria nos anos 60] em uma revisita crítica às culturas populares, mas em uma práxis política concreta fundada em movimentos de ação popular, desde cuja reflexão teria então sentido estabelecer um programa popular de conscientização [voltado para a organização e para a ação política] (1995. p. 150/1).

Mais adiante, o autor continua dizendo que,

se o que está em jogo não são apenas as faces materiais dos direitos humanos, mas todas as dimensões do direito à identidade, à realização da vida individual e coletiva segundo padrões próprios e ritmos peculiares de existência, então a maneira como tudo isto se combina e transforma é uma questão interna a cada grupo cultural, em cada tipo de experiência comunitária ou de movimento social (Brandão, 1995, p. 156).

Tem-se, então, de um lado, questionamentos à submissão da cultura à ação política, o que revela uma carência de compreensão da complexidade que perpassa as relações entre o poder e a produção cultural em qualquer tipo de sociedade e, de outro, questionamentos à uniformização das diferenças culturais que não permitem apreender a realidade cotidiana tal como é vivida e pensada pelos indivíduos, grupos, comunidades (símbolos, significados, códigos de vida, valores) e que não revelam o elemento da diversidade como fundamental para e na constituição da vida humana e social.

4) O quarto eixo traz um conjunto de questões relacionadas com o educador popular enquanto pessoa, que se estendem para as direções e lideranças dos movimentos sociais populares. Estas questões dizem respeito às dimensões objetivas e subjetivas, que se concretizam nas exigências de subordinação do pessoal e do subjetivo às tarefas colocadas pela organização (objetivas). Trata-se também do ativismo dos educadores, que se sobrepõe à atividade de elaboração teórica e que ocupa quase todo o espaço que deveria ser destinado ao estudo sério, por causa da forma como era exercida a militância.

5) Por último, há o eixo que trata da viabilidade da continuidade desta concepção e práticas da Educação Popular, em função das mudanças que estão sofrendo as organizações que lhe deram, historicamente, sustentação. Primeiro, trata-se das mudanças que estão ocorrendo na Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, fonte histórica de apoio, principalmente financeiro, cujas prioridades deixaram de ser, em termos temáticos, a Educação e, em termos geográficos, o continente latino-americano. Refere-se também à crise das estruturas e dos agentes de mediação que, no período anterior, assumiam esta

concepção, tais como a crise de identidade das ONGs, os retrocessos da Igreja Católica, a crise dos próprios movimentos e organizações sociais populares²⁰.

É importante explicitar, embora pareça óbvio, que a crise de orientação teórica e das práticas educativas desde a concepção de Educação Popular, tanto no Movimento pedagógico renovador que acontecia nos espaços formais, como nos espaços não-formais, só pode ser compreendida quando diretamente ligada à crise societária no seu conjunto e relacionada diretamente com o novo direcionamento dado ao processo de desenvolvimento brasileiro e à concepção de educação que lhe é orgânica, bem como com a crise de referenciais e dificuldades teórico-práticas de construção de alternativas por parte do Campo Democrático e Popular. Isto é, relaciona-se com a crise do conjunto das forças políticas e culturais as quais lhe davam uma direção teórica e prática de sentido, notadamente para os processos de educação não-formais.

De qualquer modo, estas tensões que se colocam para a concepção de Educação Popular indicavam e ainda indicam claramente que, diante da crise societária, os referenciais anteriores já não possuíam a força construtora de consensos mínimos necessários para continuar emanando identificações de sentidos que fossem orientadoras das práticas educativas e que o caminho da práxis transformadora deveria ser repensado. Orgânica ao projeto, a concepção de Educação Popular não poderia passar imune, e foi o que ocorreu.

²⁰ Este item trata especificamente da crise do Campo. Lembra-se que a mesma foi analisada no terceiro capítulo.

4.2- Educação popular para a construção de um outro modelo de desenvolvimento: novas ênfases na concepção e práticas formativas

Um projeto de futuro que seja nítido e efetivo só pode nascer da recuperação do que o passado significou e da constatação do presente ao qual este passado nos trouxe. Necessário conhecer nossa história e esgotar, sem medo, o reconhecimento das nossas condições presentes. Mas, quando lograrmos visualizar nitidamente como gostaríamos de ser e de viver, quando colocarmos para nós um projeto de futuro, nesse momento nosso presente começará a mudar. Afinal, a caminhada para o que virá se faz agora, na negação de um estado-de-coisas vivenciando como inaceitável (experiência) e em nome de um desejo de futuro feito em necessidade (esperança) (Moraes, 1989, p. 149).

Não é necessário muito esforço para constatar que a concepção de Educação Popular, no Brasil, continua viva. Quer dizer, a nova ordem não foi suficientemente forte para desconstituí-la. Pululam as experiências consideradas alternativas à concepção de educação hegemônica acima descrita, tanto nos espaços não-formais, quanto nos espaços formais, levadas adiante pelos mais diversos sujeitos sociais. Nas redes públicas, é inegável a influência dos governos democráticos e populares. Nos espaços não-formais, a educação escolar também é realizada pelas organizações sociais populares. É nesta multiplicidade de experiências que dialogam, de um lado, com o movimento sociocultural, político e econômico mais amplo e, de outro, com a perspectiva de construção da hegemonia popular - construção de um projeto democrático e popular para o Brasil, que alguns referenciais da concepção de Educação Popular permanecem e outros despontam, vão emergindo e se consolidando.

No estudo realizado no segundo capítulo, ficou evidente que a educação enquanto prática social instituída, independente do espaço onde ocorra e dos sujeitos que a realizam, sempre esteve indissociada da perspectiva da construção de um projeto. Suas ênfases, na formação humana, sempre estiveram ligadas ao desdobramento ou às estratégias da construção dos projetos em disputa e da

direção dos processos de desenvolvimento na sociedade. Portanto, sempre estiveram intrinsecamente ligadas e dialogando com o movimento sociocultural, político e econômico mais amplo e as forças vivas que lhe dão sustentação e o colocam em movimento.

A história da consolidação da concepção de Educação Popular no Brasil, como procurou-se demonstrar, sempre esteve organicamente vinculada ao movimento concreto das forças políticas e culturais - as próprias classes populares, os agentes e as estruturas/organizações de mediação - empenhadas na construção, de um lado, das condições humanas imediatas para a elevação da qualidade de vida das classes subalternas e, de outro, na construção de uma sociedade onde liberdade e igualdade fossem realidades cada vez mais concretas. Seu movimento, embora entranhado em contradições, sempre foi o de uma formação humana voltada para a emancipação das classes subalternas, conjugado com a utopia desejosa de instituir uma nova ordem. Construção de uma nova ordem que, embora nascesse do particular - classes subalternas -, se estendesse ao universal - construção de uma nova sociedade.

Seu diferenciador básico, com relação a outras concepções educativas, embora desdobrado em inúmeras correntes, foi o de ser engajado teórica e praticamente em processos que visavam ao aprofundamento da democracia substantiva, à emancipação subjetiva, cultural, política e econômica das classes subalternas e ao seu protagonismo nesses processos. Para que essa concepção educativa tivesse se tornado anacrônica e destituída de sentido, como dizem alguns, seria necessário que as classes subalternas estivessem imobilizadas, que a esquerda, pautada pelos referenciais marxianos, embora os ressignificando permanentemente, estivesse moribunda e que o Campo Democrático e Popular que, como viu-se é mais amplo e plural, estivesse agonizando. Nascida e consolidada na luta das classes populares e seus intelectuais orgânicos, esta concepção, que ganha nuances diferenciadas em cada organização popular e para cada indivíduo que a pensa e implementa, é patrimônio caro a ser conservado e renovado por todos os que continuam empenhando esforços na direção da construção de um mundo justo e humano. É com ela que o conhecimento

aproxima-se da democracia, e não só da democracia cultural e subjetiva, uma vez que luta pelo desaprisionamento da subjetividade, como também da democracia política e econômica.

Talvez por isto, como este estudo vem demonstrando, o alternativo na educação sempre foi muito mais vigoroso fora dos espaços da educação formal. Foi nos momentos de grande movimentação exterior à escola que ela, abrindo-se para a sociedade, foi por ela permeada, vivendo momentos fortes de inovação e criação, viabilizando-se como espaço de realização de uma contra-hegemonia. Isto é, de vivências, elaboração e disseminação de um conjunto de valores, idéias, convicções e posturas que se produzem desde as disputas travadas no interior do movimento da sociedade mesma e vão sedimentando novas concepções e práticas sociais e novas visões de mundo, orientadas, invariavelmente, por um projeto de futuro.

Por isso também, a compreensão das motivações que levaram a ênfases hegemonicamente diferenciadas nos processos de formação humana das classes subalternas, - nos anos 60 à valorização da cultura popular e nos anos 70/80 à formação voltada para a conscientização político/ideológica e para a organização -, não pode ser dissociado do contexto concreto vivido pelos indivíduos e forças que lhe deram essa intencionalidade e das estratégias políticas que inspiraram estas ênfases. Isto é, da capacidade da educação vincular-se com as possibilidades emancipatórias colocadas pelo momento histórico específico dentro das possibilidades, também historicamente construídas, dos sujeitos envolvidos nestes processos.

Desde o Campo Democrático e Popular e principalmente desde os espaços não-formais, nos anos 90, em que pesem as diferenciações de ênfase nos caminhos, como procurou-se explicitar no terceiro capítulo, há uma tendência clara de orientação da ação e do esforço de elaboração teórica na direção da construção de alternativas de desenvolvimento local e regional que ganham coerência e sentido político transformador propriamente dito, porque não se encerram em si mesmas e guardam sentido prático e teórico com o movimento mais amplo que aponta para a necessidade de construção de um outro

direcionamento para o desenvolvimento brasileiro. Articula-se a perspectiva de construção do poder ou da hegemonia popular. Fala-se e luta-se para a construção de um novo Projeto para o Brasil. A disputa central, que se consubstancia em propostas como a da Reforma Agrária, o resgate da função social da agricultura familiar, a manutenção e o aprofundamento das políticas públicas, o resgate da soberania nacional, a refundação do Estado, a retomada do investimento na produção priorizando a geração de empregos e o mercado interno de massas, a necessidade de retomar as relações não-destrutivas com a natureza, da qual os homens fazem parte, a convivência nutrida e fertilizada pela diferença de etnia, gênero e religiosa, entre outras, aponta claramente para uma direção de desenvolvimento que aprofunda a democracia substantiva, através da democracia da terra, da riqueza, da cultura e informação, da política e da conformação de uma nova concepção de mundo e de relações sociais. Apresenta-se, portanto, na contramão da ordem, num sentido contrário a uma visão linear de ordem e de progresso e de um modelo de desenvolvimento em que a esfera da economia ganha prioridade absoluta e irrestrita.

Assim, nestes novos tempos, como em outros, a educação pode estar inserida tanto num como noutro projeto. É ela, mediada pela intencionalidade e prática dos sujeitos que a fazem, que contribui na viabilização da inserção das classes subalternas como constituintes e instituintes de processos de organização social, econômica, política e de formas de convivência que solapem as bases constitutivas do Projeto da Modernidade, anunciando organicidade a algo que é mais do que melhorar a qualidade de vida e se insere na perspectiva de construção de um *novo modo de vida*. Daí o seu sentido transformador mais profundo.

Por isso, para os sujeitos desta pesquisa, a primeira grande escola de formação para as classes subalternas e para os agentes de formação que com elas trabalham é a própria organização popular e os movimentos que ela realiza no sentido de instituir os inéditos viáveis de que fala Paulo Freire: grupo, comunidade, rede, movimento social, não importa. O importante, como expressa um dos

entrevistados, é a participação organizada e coletiva das pessoas. A participação é formativa por excelência. A participação das pessoas é o que faz a pessoa ser sujeito, né.

Um exemplo significativo do caráter formativo desta participação ativa das pessoas na dinâmica da organização pode ser observado na avaliação realizada pelas participantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais após uma das mobilizações, realizada em 1998, em busca de recursos para saúde. Ao responder sobre o que estavam aprendendo com a luta pela saúde, foi destacado a importância do aprendizado de que a força das mulheres está na organização de base e que a saúde tinha que ser conquistada, o jogo político e as artimanhas²¹ do governo e a necessidade de buscar alternativas e de ter proposta.

O caráter formativo destes espaços organizativos coletivos também pode ser observado no breve relato das trajetórias de vida dos entrevistados. Todos indicaram as inserções concretas nos diversos processos, oportunizados pelas organizações, como importantes no seu crescimento como sujeitos. *Sentir-se fazedor da história, ter esperança e perspectiva, saber posicionar-se, assumir responsabilidade, aprender a pensar nos outros, ser valorizado, perder o medo de falar em público, aprender,* entre outros, são alguns aspectos salientados. Todos os entrevistados, independente das funções atuais desenvolvidas nos Movimentos, iniciaram suas trajetórias envolvendo-se concretamente em alguma organização coletiva. Além da participação ativa, os cursos de formação e as trocas de experiências são salientadas como espaços formativos relevantes.

Uma das entrevistadas, num esforço de síntese, justifica da seguinte forma a dimensão formativa da dinâmica das organizações: *os cursos de formação, os encontros, os levantamentos de realidade, todo o processo organizativo das classes populares têm uma dimensão educativa. Ao mesmo tempo que as pessoas vão se engajando no trabalho da organização, vão se formando como pessoas, elevando seu nível cultural, de consciência crítica da realidade e, ao mesmo tempo, vão construindo instrumentos para que as pessoas pensem, formulem propostas, questionem, analisem, estabeleçam relações*

²¹ Tinham razão as mulheres porque, embora o "Projeto de saúde da mulher trabalhadora rural e de sua família" fosse considerado necessário, importante e tecnicamente bem elaborado, a decisão, segundo os assessores, era política e dependia da aprovação do governador. Observa-se que o ano de 1988, no Estado do Rio Grande do Sul, foi um ano eleitoral.

entre o particular e o geral. Por outro lado, têm as ações maiores de enfrentamento, pressão popular, que vão mostrando a importância da união, da organização das classes populares. Isso aparece também noutras ações cotidianas na vida das pessoas. Os momentos de formação mais sistemática também são fundamentais, porque ajudam a articular este conjunto de vivências e conhecimentos que vão acontecendo de forma fragmentada.

É nestes movimentos concretos, orientados por projetos de futuro, que as organizações e os sujeitos, que delas participam realizam a busca de concretização dos projetos alternativos ao hegemônico. Nestes processos os germens do novo vão se instalando, constituindo e sedimentando práticas e referenciais de uma nova concepção de mundo, de sociedade e de relações sociais. Ganham sentido, fomentam e fermentam, crescem, consolidam-se em proposições que já não são de nenhuma organização em específico e dirigem-se à sociedade como um todo. Atualmente, duas dessas propostas são evidentes e conseguem dialogar com o Estado e com a sociedade de forma consistente, apresentando-se como alternativas à proposta de desenvolvimento hegemônico para o campo: a Reforma Agrária e a Agricultura Familiar. Ambas como estratégias centrais de um modelo alternativo e não excludente para o desenvolvimento do campo no Brasil. Aí ganham sentido e se articulam, por exemplo, as experiências alternativas de desenvolvimento rural com a luta pelo crédito agrícola, sem o qual, dificilmente, estas experiências se consolidam. Aí também cruzam-se as redes de economia popular solidária, de saúde alternativa, etc. com as organizações verticais das classes populares, os movimentos sociais populares. Por isso, tende-se a não concordar com avaliações que consideraram as formas verticais de organização das classes subalternas como tradicionais e desvalorizaram o seu significado²². Esta pesquisa indica que o atual momento requer uma visão de

²² A literatura deixa claras duas tendências atuais de leitura das estruturas de ação e organização popular. Uma prioriza a organização de base em grupos, cuja ação seria orientada para a solução de problemas com o próprio esforço e a sua articulação através de redes. Para essa tendência, os Movimentos Sociais Populares (MSP) organizados verticalmente representariam formas organizativas e de ação tradicional. Outra tendência, entretanto, enfatiza a importância da ação reivindicativa e a luta política realizada por estes movimentos. Verificou-se que as alternativas de desenvolvimento que vão sendo construídas acabam também em ações de cunho reivindicatório, como as políticas públicas, a Reforma Agrária e o crédito. Como procurou-se mostrar, ambas as formas são conformadas e comportadas pelo atual momento histórico e

projeto capaz de comportar os diferentes modos organizativos, bem como o seu conteúdo e a considerá-los não-excludentes. No mundo urbano, ainda não se chegou ao ponto de se formular estratégias mais globais capazes de se contraporem ao modelo modernizador excludente em curso. A utopia e um projeto de futuro parecem requerer, entretanto, a superação da dicotomia campo e cidade e exigir do Campo um esforço de formulação maior.

Quando chegam a este estágio, o de oferecer e submeter à sociedade projetos alternativos e de conseguir explicitar o seu significado para o crescimento humano e bem-estar material da sociedade como um todo, as classes populares, seus intelectuais orgânicos, indivíduos e outras organizações sociais solidárias conseguem realizar a disputa hegemônica. Isto é, conseguem ir construindo algo que vai além da própria proposta, conseguem ir minando a concepção hegemônica e alavancar elementos importantes de uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo. Chegam ao momento “ético político” (Gramsci), porque, nascido do particular e transcendendo-o, realizam o convite à sociedade para que efetive possibilidades de universalizar não uma proposta abstrata não-realizável, mas um caminho concreto e possível de realização de uma vida melhor para todos.

Duas formas de se fazer referência a essa formação que acontece na própria dinâmica das organizações foram encontradas ao longo da pesquisa. Alguns entrevistados referiam-se a ela como sendo expressa pelas relações entre *organização, formação e luta* e outros como sendo expressa pelas relações entre *formação, organização e ação*. No decorrer da pesquisa, foi possível compreender que o acento na “ação” ou na “luta” não é destituído de significado. Ele remete às opções das organizações e indivíduos pelos diferentes caminhos de concretização do projeto. Como explicita um dos entrevistados: *a ação se refere mais às estratégias que priorizam o espaço institucional como os conselhos, para alguns, isto é visto como luta, para outros, isto seriam atividades. A luta refere-se às estratégias que ocorrem por fora dos espaços institucionais e dizem respeito às ações diretas, isto é, às grandes ações que colocam o povo em movimento como as marchas e caminhadas. Obviamente, e*

demandam, por parte dos estudiosos e do Campo como um todo, o esforço de busca das inter-relações que, na prática concreta das organizações populares, já vêm ocorrendo.

como já foi examinado no terceiro capítulo, isto reporta às tensões hoje vividas pelo Campo, decorrentes do atual momento histórico, que, por sua vez, remete a formas diferenciadas de compreender qual deva ser a centralidade das estratégias e o tipo de vivência, para além do seu cotidiano, no qual em maior escala as classes subalternas vão se inserindo²³.

É na articulação, entretanto, com o que pode ser chamado de construção cotidiana de alternativas²⁴, que expressa a nova realidade de produção social e espiritual de existência das classes subalternas, que a concepção de Educação Popular parece ganhar novas dimensões que, embora não excluam a ênfase anterior de priorização da formação político-ideológica, ganham novas conotações que a tornam mais fecunda. Esses processos de construção cotidiana de alternativas já traduzem propostas e projetos políticos mais amplos, como o da economia popular solidária, o dos projetos locais e regionais alternativos de desenvolvimento e o de um outro projeto de desenvolvimento para o Brasil. Representando, a imagem que surge, como expressão destes processos que ocorrem no interior das organizações, não é mais a de um triângulo e sim a de um losango: formação, organização, ação/luta e construção cotidiana. Isto parece dar conta de representar, tomando-se por base a investigação realizada, as novas relações que assumem a educação ou a formação emancipatória.

É este movimento vivo de construção de projetos, que vai da construção cotidiana - as relações consigo mesmo e com os outros -, com o Estado e com a sociedade, que se constitui, segundo os sujeitos desta pesquisa, a primeiríssima escola de formação para todos os que estão envolvidos no processo. Este movimento, ao mesmo tempo humano, político, econômico e cultural, é formador

²³ Embora não tenha sido sujeito deste estudo, faz-se necessário lembrar que, atualmente, desde os governos democráticos e populares, através, principalmente, dos Orçamentos Participativos, em que pesem questionamentos e contradições, as classes populares e toda a população vivem a experiência essencialmente formadora e reflete sobre ela, que diz da possibilidade efetiva de instituição de um Estado em novas bases. Essa experiência contém e traduz, inegavelmente, importantes elementos da concepção de Educação Popular. Por abarcar o conjunto da população, embora mantenha a especificidade popular, oferece a toda sociedade a possibilidade de refletir sobre a necessidade de repensar o papel do Estado e a gestar uma nova concepção de poder.

²⁴ Compreende-se o cotidiano como uma "complexa e vasta rede de relações humanas tecida de numerosos fios, que correspondem à multiplicidade de sentidos de que são portadoras ações, práticas, fatos, situações, acontecimentos, circunstâncias que envolvem o dia-a-dia dos seres humanos, em lugar e tempo socialmente determinados, desconstruídos e reconstruídos" (Calado in Costa, Marisa Vorraber (Org), 1998, p. 138).

por excelência. Aí as contradições da práxis se explicitam, são trabalhadas, às vezes de forma bastante tensa, ganham novas formulações e se retraduzem em novas práxis e não necessariamente novas. Como diz um dos entrevistados, *a gente não precisa ter medo das contradições, não precisa querer jogar elas fora, se livrar delas, pelo contrário, a gente tem que se apropriar das contradições porque no fundo são elas que equilibram e impulsionam o processo. O ser humano é histórico. Está em processo de se fazer permanentemente.* E também poderia ser acrescentado, de fazer permanentemente a sociedade e a própria educação.

Inserida neste projeto mais amplo de construção de um novo modelo de desenvolvimento, que se desdobra de forma diferenciada nos projetos específicos de cada organização, a contribuição particular da concepção de Educação Popular caminha no sentido de contribuir para que as classes subalternas qualifiquem suas possibilidades de sedimentar processos cotidianos de alternativas de desenvolvimento, articulados ao seu protagonismo na esfera pública. As classes subalternas colocam-se, deste modo, no cotidiano - que também é público -, e junto ao Estado e sociedade como sujeitos propositores e realizadores de alternativas capazes de impulsionar processos efetivos de superação, de um lado, das condições indignas de vida a que são submetidas pelo atual direcionamento do processo de desenvolvimento e, de outro, da crise na qual o Brasil está imerso.

Buscando permanentemente ser informada pelo contexto micro e macrossocial e permeando, de um lado, as novas estratégias que vão sendo formuladas pelo Campo e, de outro, as opções das próprias organizações, a intencionalidade educativa das organizações também toma forma de processos formativos que se inserem no interior mesmo do movimento vivo que ali acontece. Nestes processos, diferentes estratégias formativas, para diferentes sujeitos, desdobram-se em diferentes atividades formativas que buscam se articular entre si, tais como cursos de formação de lideranças, de dirigentes e “base”, “comunidade” ou “grupo”, seminários de aprofundamento, atividades de intensificação da fluidez da leitura, oficinas de comunicação, escolarização, diagnósticos da realidade, pesquisas, análises de conjuntura, cursos técnicos, avaliações, planejamentos, etc. O que acaba informando os tipos de atividades, as

ênfases nos conteúdos, as dinâmicas e os sujeitos a serem envolvidos nas atividades são as propostas e projetos de cada organização, que dialogam permanentemente consigo mesmos, visto que buscam aprimorar-se superando as próprias incoerências e contradições, com o contexto, com os acúmulos tidos pelo Campo, com o conhecimento histórico, com outras experiências e projetos.

Pelo que se pode detectar nesta pesquisa, principalmente através das observações e das entrevistas, é possível dizer - diferentemente do que se afirmava na década de 70/80 - que já não se pode falar em uma ênfase pedagógica na intencionalidade formativa que ocorre neste movimento vivo das organizações e dos agentes de mediação - intelectuais, assessores, dirigentes, lideranças, coordenadores, formadores das próprias organizações - que se envolvem nos processos formativos. Parece mais adequado dizer que estes sujeitos imprimem diferentes ênfases pedagógicas nestes processos. Estas ênfases, quando vistas articuladamente, revelam uma direção de sentido que já não recai sobre algum aspecto particular e procuram centrar-se numa perspectiva mais integral e integrada do que seja a formação humana e os processos formativos.

Há consciência, entretanto, por parte dos entrevistados da complexidade destes processos. Os entraves indicados são muitos, entre eles, foram destacadas as dificuldades de valorização e priorização da formação pelos dirigentes das organizações; realização da formação continuada – chegando a formar novas lideranças e dirigentes ou coordenadores; acompanhamento da formação dos participantes; realização da formação diretamente nas comunidades e no chão das fábricas; disponibilização de recursos humanos com tempo e preparados e de recursos financeiros e materiais; elaboração coletiva das estratégias de formação de novas lideranças e dirigentes; articulação da formação política com a técnica e de valores – humana; entendimento da formação como processo; vivência dos métodos – partir da prática real das pessoas - e do processo de construção coletiva do conhecimento; resolução da tensão entre o acúmulo das organizações e o processo permanente, que deveria ser cada vez mais coletivo, de novas formulações; garantia da sobrevivência, o que toma muito tempo das pessoas; e

de concretização do envolvimento efetivo dos sujeitos.²⁵ Há também consciência de que, ao buscarem incidir na humanização e na emancipação dos sujeitos populares, travam uma batalha contra uma ordem que institui e legitima a todo instante valores e práticas desumanizantes, com as quais, tanto as classes populares como eles próprios, convivem cotidianamente.

Num esforço de síntese, as principais ênfases político-pedagógicas que informam estes processos formativos, tanto o que ocorre no interior da dinâmica das próprias organizações quanto os que são ali inseridos pela intencionalidade pedagógica, por meio de um conjunto de atividades formativas, parecem centrar-se:

1) Na primazia do caráter formativo do próprio processo de construção cotidiana e do protagonismo das classes subalternas

Esta primeira ênfase já foi trabalhada anteriormente. Refere-se à valorização da própria participação dos sujeitos nos processos de busca de alternativas, na formulação e na implementação das decisões. Há uma grande valorização da experiência vivida individual e coletivamente para a formação dos sujeitos. São os sujeitos que, participando das diferentes organizações coletivas, formulam políticas e atividades e que, participando na implementação das diferentes atividades demandadas para que os projetos das organizações se concretizem, vão se formando.

Neste sentido, não é a educação que forma para, mas são os diferentes sujeitos que vão criando uma nova educação, que se traduz em novas formas de relações sociais, na medida em que se inserem em processos, vivenciam e refletem sobre o realizado. O conhecimento dos próprios sujeitos, o conhecimento científico, os métodos de análise, a crítica e a autocrítica, etc. são instrumentos através dos quais os educadores, os educandos, as lideranças, os dirigentes, enfim, os diferentes sujeitos estudam a realidade nos seus múltiplos aspectos, buscando conhecê-la e transformá-la.

²⁵ Esta pesquisa indica que uma investigação cujo objeto fosse o levantamento e o estudo das dificuldades vivenciadas para a formulação e implementação dos processos formativos, desde a concepção de Educação Popular, seria uma grande contribuição para os sujeitos desta pesquisa e do Campo como um todo.

Nos anos 90, a julgar por esta pesquisa, é possível dizer que ampliou-se significativamente uma visão de conhecimento como construção humana, como prática socialmente construída, em detrimento de uma visão do conhecimento como sendo algo a ser absorvido, como algo pronto e acabado.

2) Na reconstrução das identificações

O principal instrumento utilizado para esta tarefa, que tem como objetivo central coesionar o grupo, constituir identificações como grupo e dotar de significado estratégico o seu próprio projeto, é a história. É através do estudo da história passada e presente que o projeto político é discutido e que o suporte para o aprofundamento da discussão do projeto de desenvolvimento alternativo vai acontecendo. É também através do seu estudo que os indivíduos vão compreendendo as motivações reais de suas situações particulares, da própria classe a qual compõem e da situação atual na qual o Brasil e o mundo se encontram. É impressionante como isto está presente. Resgata-se, estuda-se e discute-se a história dos grupos, dos Movimentos, dos negros, dos trabalhadores, da economia política, dos projetos de desenvolvimento, da formação do povo brasileiro, do Brasil, do mundo. Por meio dela discutem-se os projetos em disputa na sociedade.

Enfim, é possível dizer que hoje o estudo da história constitui-se numa bem utilizada ferramenta de formação política e de discussão do projeto político. Um dos entrevistados expressa de forma clara e ajuda a explicitar o seu significado. Diz ele: *A história é um jeito de ajudar a achar a própria identidade. No momento que tu te vê na história tu te localiza no tempo e no espaço como pessoa e consegue visualizar o horizonte, e se anima para arriscar um passo a mais. Isto tem sido comprovado que quem não se enxergou, não se localizou no tempo e no espaço da história, não consegue pensar para frente: perde o sonho.* Outro depoimento forte foi o de uma entrevistada negra que disse que, depois de estudar a história dos negros, ela compreendeu a importância do povo negro para a construção do Brasil e que ela já não mais precisa usar *casca de branco* para fazer-se respeitar.

Talvez a síntese aqui possa ser a de que se está em processo de busca de reconstrução das identificações teóricas e práticas, visando à constituição de

sujeitos coletivos, preservando as especificidades, neste emaranhado de fragmentos no qual a nova ordem quis jogar as classes subalternas.

3) Na autonomia e no protagonismo popular

Expressa pela afirmativa de que a formação deve contribuir para fazer as classes populares *serem sujeitos de sua história individual e coletiva*, esta ênfase parece percorrer três direções.

A primeira dá-se no sentido de que os sujeitos devem participar ativamente da vida das organizações. Esta participação e envolvimento devem ser um ato voluntário. Portanto, *não adianta enganar e nem querer convencer o povo*. É preciso envolvê-lo concretamente, porque a experiência, acrescida da formação, vai esclarecendo e mostrando qual é o caminho.

A segunda caminha no sentido da autonomia, embora relacionando-se e comungando de um mesmo sentido de futuro com outros sujeitos políticos do próprio Campo. Estes sujeitos são as outras organizações populares, as pastorais, os partidos e os próprios governos democráticos e populares. As organizações reservam-se o direito de pensar por si mesmas, de definir seu próprio projeto e estratégias. Por isso que, muitas e muitas vezes as críticas, para dentro do próprio Campo, são contundentes. O principal problema de autonomia de duas das organizações, notadamente a CUT e, em menor escala o MNU, de acordo com as entrevistas, é com relação às tendências partidárias, principalmente as do Partido dos Trabalhadores. A prática das tendências de querer aparelhar as organizações, dificulta a coesão interna e a elaboração autônoma dos projetos das próprias organizações. Estas práticas, entretanto, parecem não mais serem legitimadas pelas lideranças intermediárias e pelos formadores. Também, o sentido de autonomia está presente quando se trata de relacionar-se com sujeitos políticos coletivos e individuais não reconhecidamente do Campo. Isto tem acontecido bastante, principalmente no que diz respeito à implementação das alternativas de desenvolvimento. Nestes momentos, observa-se que a autonomia vira independência. Negocia-se um projeto de trabalho, por exemplo, mas ele ganha o conteúdo que o grupo ou organização quer lhe dar. Há, entretanto, uma seriedade crescente por parte das organizações no uso do dinheiro público.

A terceira direção é a do protagonismo popular. Aqui, parece ser resguardado o direito de as classes populares tomarem as decisões e fazerem por si mesmas. Isto significa, sem intermediações. O problema maior é com relação às organizações que, em nome das classes populares, vão fazer negociações com os governos, por exemplo, para algum benefício para estas classes, sem com elas terem discutido. As preocupações maiores e as maiores críticas vão para as ONGs do próprio Campo, que assumem um protagonismo que não é seu. Há, entretanto, uma segunda diferença que distingue as organizações e os sujeitos entrevistados entre si. Alguns projetam, como já foi indicado anteriormente, o protagonismo associando-o mais aos processos de refundação do Estado e à participação das classes populares nas esferas públicas, buscando democratizá-las; outros situam o efetivo protagonismo nas ações diretas.

Há uma ênfase, de qualquer modo, muito forte na autonomia dos sujeitos e das organizações envolvidas, na multiplicidade de articulações e inter-relações vivenciadas, neste processo de construção de um novo modelo de desenvolvimento. A frase “nós não queremos favores, nossa história a gente faz”, extraída de um dos cantos do MMTR/RS, expressa de forma bastante apropriada esta ênfase que parece consolidar-se cada vez mais²⁶.

4) Na construção de um novo modo de vida

Nesta ênfase, dá-se o encontro mais profundo da intencionalidade pedagógica com a cultura²⁷. Dois aspectos ou enfoques chamam particularmente a atenção.

O primeiro indica as relações entre os processos formativos, o conhecimento dos agentes de mediação e o conhecimento popular. Neste aspecto,

²⁶ O estribilho do qual foi extraída a frase é o seguinte: “Somos fortes, venceremos/ com esperança e com fé/vigilantes sempre alertas/para o que der e vier. A bandeira que ostentamos/ é de justiça e de paz/ nós não queremos favores/nossa história a gente faz”. A canção intitula-se “Nossa história a gente faz”. Letra e música são do compositor e cantor Antônio Gringo.

²⁷ Na esteira de Moraes (1989), que busca fundamentação em Darcy Ribeiro, e na linha de Freire, compreende-se que a cultura abarca: uma dimensão adaptativa, que resulta da necessidade humana de sobreviver; uma dimensão associativa, constituída pelo empenho de organização das relações sociais que podem ser mais ou menos formais e uma dimensão ideológica, que compreende o saber, valores e crenças que permitem explicar a experiência individual e coletiva, justificar ou questionar a ordem social, exprimir a criatividade e motivar para a ação. Estas três dimensões interpenetram-se, embora se possa privilegiar uma ou outra, não se pode dissociá-las por completo. É nesta perspectiva que Paulo Freire define antropológicamente o homem como “ser de cultura”, cuja vocação ontológica profundamente humana é a de busca do “ser mais”.

há um crescente reconhecimento de que o *povo sabe*, de que o encontro do saber dos agentes com o saber popular deve propiciar, a ambos, um novo saber emancipatório, um saber que permita compreender cada vez melhor a própria realidade e as formas de nela intervir, em todos os planos, do individual e familiar ao social, político e econômico. Esta é uma aprendizagem que se vem consolidando no processo histórico. É possível quase dizer que se vem tornando senso comum, o que não significa dizer que a sua implementação seja destituída de dificuldades.

O segundo indica as relações do modo de vida constituído pelo Projeto da Modernidade com a ética²⁸, cuja crítica e negação desdobra-se num esforço de vivência prática de novos valores. Aqui é que se encontra o alargamento da exigência da relação entre processos formativos e a cultura. É possível estabelecer dois tipos de relações. O primeiro, no que diz respeito à preservação e respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero e religiosas, que se traduzem na resistência à homogeneização e na valorização do diálogo intercultural e multicultural²⁹. O segundo diz respeito à construção de novos valores, posturas, convicções, idéias que se traduzam nas práticas e que apontem para o conjunto da sociedade de que é possível fazer diferente e de um novo jeito. Isto é, de que é possível construir e viver um novo e outro modo de vida na dimensão adaptativa, associativa e cultural/ideológica. O que se observa, então, é um movimento de construção e reconstrução permanente de novos valores e de reflexão de sua vivência - ética, que já não se restringe às classes populares envolvidas nos

²⁸ Numa excelente entrevista concedida à revista CULT de junho de 2000, Marilena Chauí aborda, entre outros assuntos, a questão da ética sob o projeto da Modernidade. Demonstra que "a existência de um sujeito racional, consciente, livre, responsável que é capaz de se autodeterminar para a ação" que a ética pressupõe, é negada concretamente pelo modo de vida estabelecido por este mesmo projeto. Para a autora, o maior obstáculo à ação ética é a ideologia moral estabelecida pela própria sociedade. É ela que "determina, por um lado, o conflito entre o sujeito da ação e os valores dessa sociedade e, por outro, o conflito entre uma classe social cujas condições materiais ditam seus valores e os valores universalmente propostos, abstratamente propostos". É por isso, segundo a mesma, que, freqüentemente, a ação ética não pode ser pensada em separado da ação política. Ou melhor, que a fronteira entre a ação ética e a ação política não são separáveis nitidamente (p.51).

²⁹ É interessante observar que nos quatro Movimentos sujeitos desta pesquisa há uma preocupação em respeitar e compreender a religiosidade popular. No MST, na CUT, nas atividades observadas, as discriminações de gênero são mais intensamente trabalhadas do que as étnicas, embora estas também sejam consideradas. No MMTR/RS as dicriminações étnicas também são pouco discutidas. Quanto ao MNU, nas entrevistas, as falas destacaram a religiosidade e a etnia. A necessidade de estabelecimento de novas relações econômicas e interpessoais – novos valores e de instituir uma nova forma de relação com a

diferentes processos, notadamente nos processos formativos, mas que atingem o Campo como um todo: educadores, educandos, classes populares envolvidas, lideranças, coordenadores, direções, vereadores, prefeitos. Exige-se de todos a vivência prática dos novos referenciais de valores que vão se constituindo.

Desconstituir os valores disseminados pelo Projeto da Modernidade e elaborar novas convicções, vivenciar com firmeza e radicalidade novos valores parece ser compreendido como algo fundamental a ser assumido por todos do Campo e não somente pelas classes populares, como se os agentes de mediação fossem imunes à atual ideologia. Os desejos e os movimentos dos sujeitos desta pesquisa indicam: a) nas relações com a política, transparência e construção de uma nova concepção de poder que seja pautada pela compreensão do mesmo como serviço e algo a ser partilhado; b) nas relações com a economia, construção de novas relações econômicas, norteadas pelo princípio da cooperação, onde todos possam usufruir de bem-estar material e onde novas relações com a natureza sejam inauguradas; c) nas relações com a ciência, colocando o conhecimento e a sua produção na direção de contribuir para a emancipação humana de todos os homens e d) nas relações interpessoais, respeitando as diferenças, não discriminando, buscando a convivência respeitosa.

Entretanto, como diz uma entrevistada, *a gente tem uma disputa forte dentro do Campo Democrático e Popular, porque acho que tem muita dificuldade nossa de lidar com o poder e de lidar com as identidades coletivas e com as diferenças individuais. Nós tivemos uma época, na qual se achava que o individual era o coletivo. Aí vinha toda uma mística de martírio, em nome da igualdade social se abria mão das liberdades individuais. E hoje, o que se quer? É difícil conseguir articular liberdade e igualdade, coisas que, uma no seu limite, exclui a outra no limite. Então é um processo que tem que acontecer de forma dialética e equilibrada e hoje o problema é como você respeita cada pessoa na sua individualidade, sem que isso seja o supra-sumo do individualismo. Isso acaba se transformando em relações de poder, ou dos indivíduos ou de setores dentro do bloco mais coletivo. E é difícil conseguir construir essa relação de poder aqui, de um jeito diferente*

natureza foi salientada por todos os entrevistados e possível de ser constatada nas observações realizadas no MST, CUT e MMTR/RS.

*daquele que a sociedade sempre construiu, da disputa de acabar com os outros, quem pensa diferente não pode estar aqui dentro. Tem um pouco de cultura do partido único, mas também do projeto hegemônico que está na sociedade*³⁰.

No esforço desta construção cotidiana, permeada de contradições e desafios, que começa a ganhar visibilidade, cujo alcance da ação pode estar na comunidade, na cidade, no Estado ou no país, e que transcende as fronteiras nacionais, por intermédio de inúmeras articulações, uma nova concepção de mundo vai se gestando e se consolidando. Para a pedagogia, enquanto teoria encarnada nestes processos, os desafios são grandes e vão sempre se renovando. Como trabalhar, cada vez mais e melhor, para que estes novos referenciais e valores em construção não sejam abstrações, se convertam em novas e sempre renovadas práticas e sejam efetivamente assumidos por homens, mulheres, jovens e crianças que são, em última instância, os que podem mudar o mundo?

É possível perceber que, nas experiências de construção de projetos alternativos de desenvolvimento, estas dimensões todas interpenetram-se. É preciso construir novas relações políticas, novas relações econômicas, novas relações com a natureza e novas relações interpessoais. Esta concepção mais alargada de desenvolvimento permite contrapor os diferentes projetos e propostas e contribui para que o Campo vá se consolidando e ampliando. Este processo não é homogêneo, linear ou unidirecional. Há avanços, recuos e as dificuldades são muitas. Por exemplo, em visita a um assentamento do MST, foram vistas no mesmo local três formas diferenciadas de viver as relações de produção. Enquanto alguns, norteados pelo princípio da cooperação, coletivizaram a terra, a produção e a partilha dos frutos do trabalho, outros, também com base neste princípio, preferiam semicoletivizar e, outros, ainda, mantinham a produção totalmente individual. Algumas tensões entre os grupos foi possível de ser observada. A Jornada da Reforma Agrária que ali se realizou, atividade de caráter político e formativo, procurou contribuir para a explicitação dos problemas e para que a

³⁰ A temática do poder, ou melhor, a investigação das formas de vivência do poder no interior do Campo é mais uma das possibilidades de pesquisa que se abre e que poderia contribuir, enormemente, para o seu avanço.

comunidade encaminhasse soluções. O MMTR/RS, embora priorize as lutas em favor da saúde e das relações de gênero, realiza este trabalho formativo sempre articulado à necessidade de construção de um novo modelo de desenvolvimento. As mulheres acabam envolvendo-se mais e melhor nos processos produtivos e começam a perceber que uma nova forma de viver as relações de gênero relaciona-se diretamente com novas formas de viver outras faces de suas vidas e que todas elas guardam profundas e importantes relações entre si. O Movimento Negro Unificado, mantendo e indo além da dimensão cultural, começa a preocupar-se em articular a dimensão formativa com a luta pela sobrevivência da população negra. Parece estar ganhando ênfase uma concepção que, lentamente, vai além da qualidade de vida, e incluindo-a, a transcende, porque indica o caminho da construção de uma nova forma de viver, traduzida praticamente pela construção de um novo modo de vida.

5) Na valorização do conhecimento

Nenhum dos entrevistados duvida de que a educação é um direito de toda a população. É possível observar o sentimento de perda na fala dos entrevistados que não conseguiram seguir seus estudos. Também é possível observar, entretanto, que, mesmo sem o avanço na escolarização formal, muitos indivíduos das classes subalternas avançaram enormemente. Possuem referencial de análise crítica da realidade, capacidade de inovação, formulação e implementação de decisões. Estes elementos, como se sabe, nem sempre são obtidos com a escolarização.

A escolarização para as classes subalternas, de acordo com os entrevistados, não pode se deter no ensino básico. O direito à escolarização é estendido a todos os níveis e esta responsabilidade é do Estado.

Não há ilusões de que, frente ao atual modelo de desenvolvimento, a educação básica, acrescida do ensino profissionalizante, vá resolver os problemas das classes populares inserindo-as, assim, na sociedade mediante o trabalho/emprego. Há clareza de que o desemprego é estrutural e de que a mobilidade social, no Brasil, é cada vez mais difícil de ser efetivada.

A escolarização passa a ser valorizada muito mais pelo que representa para o resgate da dignidade dos indivíduos e pelas exigências que se colocam para compreender a realidade, elaborar propostas e efetivar as práticas alternativas. Também, a educação escolar passa a ser valorizada como exigência da luta política e da disputa hegemônica.

Na fala de um dos entrevistados: *A escolarização, até a conservadora tem um papel fundamental de potencializar a cidadania das pessoas, é inegável. Não é à toa que o governo está com esse projeto de ensino médio para a elite e o profissionalizante para os trabalhadores. Por quê? Porque sabe que se tu vais ter um conhecimento específico, não vais ter aqueles outros que vão te permitir te posicionar na sociedade*³¹. *Fazer a leitura do mundo. Para outro entrevistado, educação assim, não porque hoje se fala em educação, educação por si só, mas educação como uma ferramenta que pode ser usada contra ou a favor do trabalhador. Hoje se diz que contra o desemprego tem que qualificar, tem que ter segundo grau, sem primeiro grau você não varre nem rua e tá, tá, tá. A gente não acredita em todo esse discurso nem que seja por aí. Mas conquistar a escolarização sim, e dentro de uma concepção de organização popular. Porque isso não adianta se não mudar a economia, se não criar novos valores, se não criar outra relação na sociedade. Até porque você vai ter segundo grau e vai ajudar a oprimir os outros que não têm segundo grau. E daí, qual é que é, você só vai mudar a posição e tal, né. E até porque nós sabemos que não vai alterar tanto assim e os empregos não vão aparecer porque você tem segundo grau. A escolarização ajuda as pessoas a se sentirem mais gente, porque as pessoas sempre falam, eu tenho só a terceira série, só isso. A escolarização é um direito que a gente tem, vamos garantir. Também não vamos achar que é a tábua de salvação, só isso vai resolver porque nós vamos todo mundo estudar. Não é por aí né.*

A escolarização e as possibilidades de um futuro melhor a ela associadas concretiza-se, pelo que foi possível apreender, na medida em que o domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo, assim como o domínio das novas tecnologias e a capacidade de produzi-las são, atualmente, imprescindíveis para, além de viabilizar a possibilidade do emprego, implementar qualquer projeto

³¹ O entrevistado referia-se à rede das escolas técnicas federais. Nesse período, 1998, houve uma acalorada discussão no interior da CUT sobre a educação profissional.

alternativo. Para os sujeitos da pesquisa, um futuro melhor para as classes populares e para o Brasil parece estar intrinsecamente associado a um projeto de futuro, à mudança na direção do desenvolvimento hegemônico de um lado e, de outro, à implementação cotidiana de alternativas de desenvolvimento.

Neste contexto, pode-se dizer que os movimentos sociais populares, notadamente o MST e ultimamente também a CUT, estão na frente dos próprios governos populares. Pensam a escolarização das classes subalternas em todos os níveis e também já, como é o caso do MST, em algumas modalidades, notadamente a educação infantil e a alfabetização de jovens e adultos. Estes movimentos pensam a educação estrategicamente, isto é, articulada à perspectiva do projeto. Para o projeto ir em frente, a alfabetização e a educação de primeiro grau não se mostram suficientes. Por isso, é preciso escolarização de segundo grau e, também, de terceiro. Experiências neste último nível de ensino também vêm sendo realizadas. Ambos, em que pesem as importantes diferenças entre eles, pautam-se pela concepção de Educação Popular, adequando seus pressupostos e avançando na formulação de projetos político-pedagógicos³². O MMTR/RS, além de envolver-se com a alfabetização, também possui envolvimento com experiências de escolarização. Juntamente com o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), com o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB) e com a Pastoral da Juventude Rural (PJR) coordenam a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa (FUNDEP), localizada em Braga/RS. Ali são desenvolvidos cursos de primeiro e segundo graus.

Há, entretanto, uma valorização – diferentemente do que acontecia nos anos 78/80 -, como já se viu nas falas acima, da escola pública e da educação, por ela realizada para as classes populares, pelos sujeitos desta investigação e também para os indivíduos com quem houve oportunidade de conversar nas diferentes atividades observadas. Há também, principalmente tendo como base as

³²Ambos os Movimentos, MST e CUT, realizaram suas primeiras conferências de formação nacionais. O MST realizou a conferência "Por uma educação básica no campo" entre os dias 27 e 31 de julho de 1998, em Brasília, e a CUT realizou a conferência "A educação do trabalhador na construção da cidadania", entre os dias 16 a 19 de novembro de 1999, em Belo Horizonte. Ambos trabalham com um conceito de educação amplo que envolve as experiências formais e não-formais, vinculado à necessidade de radicalização da democracia substantiva e de construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil.

experiências realizadas pelos próprios Movimentos e dos governos democráticos e populares, uma confiança na possibilidade de construção da escola pública com parâmetros populares. Isto é, pautada pela concepção de Educação Popular³³.

Esta confiança, entretanto, não é partilhada por todos os entrevistados. Uma entrevistada falando sobre esta possibilidade diz: *Eu acho que no máximo o que vai se conseguir ter na educação pública, é no fundo ter uma educação voltada para a realidade das classes populares. Porque mesmo que se queira, é difícil ela ter esse cunho mais a serviço da educação popular.* Quando perguntada se isso acontecia mesmo nas experiências de escolarização que partem das organizações populares, a resposta foi: *É que aí ela já está a serviço de um projeto. Esse é o diferencial, porque os Movimentos já colocam isso como dado. A diferença é que eles cumprem um papel que a escola pública deveria cumprir, que é de escolarização. E eu acho difícil que se trabalhe na escola pública esse caráter mais de projeto.*

É impossível deixar de registrar, finalmente, a efervescência encontrada nestas organizações. Textos circulam e são estudados nas atividades formativas, material formativo e informativo é produzido. Muita teoria vem sendo ali discutida, sistematizada/elaborada e divulgada. Outro aspecto interessante é a abertura para a pesquisa e para as organizações cujo ofício é o trabalho com o conhecimento mesmo. De fora para dentro, percebe-se um movimento no sentido de trazer e

³³ Entre os dias 23 a 25 de julho de 1999, a Secretaria de Educação do Estado do RS, articulado ao processo "Constituinte Escolar", promoveu um "Seminário Estadual de Práticas Pedagógicas das Administrações e Organizações Populares". Participaram, relatando experiências, 20 organizações de natureza diferenciada. Entre elas setores das Igrejas, Movimentos Sociais Populares (Indígena, Mulheres, Criança e Adolescente, Negros, Movimento Sem Terra, Central Única dos Trabalhadores) e Administrações Populares (Belo Horizonte - MG, Icapuí - CE, Belém - PA, Santo André - SP, Distrito Federal, Porto Alegre - RS, Chapecó - SC, Palmeira das Missões - RS, Caxias do Sul - RS, Governo do Estado do MS). O relato envolveu experiências de escolarização realizadas pelos governos e também pelos Movimentos e experiências não-formais. Neste seminário, foi possível observar que a concepção de Educação Popular extrapola espaços, embora mantenha especificidades, e vem se firmando nos mais diversos locais de atuação de pessoas e coletivos articulados ao Campo Democrático e Popular. Alguns pressupostos comuns confirmam a observação: educação enquanto direito dos cidadãos é dever do Estado, devendo ser pública e gratuita, reconhecimento da importância da educação para as classes populares em todos os níveis, leitura crítica do contexto, necessidade de construir uma escola que garanta acesso, permanência com aprendizagem, qualidade social, prazer, alegria e democratização do conhecimento, reconhecimento da importância de todos se sentirem construtores dos processos, construção de propostas comuns respeitando a diversidade, educação como processo permanente, tanto dos educadores quanto dos educandos, articulação entre educação e ação social (projeto de futuro). Foi possível observar, também, identificações fortes nas propostas político-pedagógicas nos seguintes aspectos: dos fins ou objetivos da educação, concepção de conhecimento, metodologia, currículo e gestão (Fonte: síntese entregue aos participantes ao final do seminário e anotações da pesquisa).

comprometer intelectuais, centros de pesquisa e Universidades com a implementação dos projetos específicos e com um projeto de futuro para o Brasil.

As novas ênfases, acima apresentadas, que perpassam os processos não só estritamente formativos, mas as organizações no seu conjunto vêm acompanhadas de uma mesma lógica metodológica, embora se desdobrem nos mais diferentes métodos. Esta lógica faz o movimento de valer-se *das vivências, da prática real mesma*, como diz um dos entrevistados, e aprofunda o seu significado, sempre articulada ao estudo do contexto, ao projeto de futuro e à necessidade de novas intervenções. O questionamento e a explicitação das contradições permitem o mergulho no “contexto concreto”. Para isto, incorpora-se o estudo de textos e autores objetivando uma compreensão mais complexa e articulada e novas *amarrações* ou sínteses que viabilizem um nível superior de compreensão do que está em estudo e o encaminhamento de novas intervenções na realidade. A relação que se estabelece é entre sujeitos e a construção ou produção do conhecimento é viabilizada pelo diálogo crítico. A ação reflexiva³⁴, da qual tanto fala Paulo Freire, parece ainda constituir-se na lógica metodológica que pauta os diferentes sujeitos desta pesquisa e o fazer com, independente das estratégias diferenciadas das organizações, vem se firmando como o grande mote metodológico³⁵. A *mística como um elemento forte que ajuda a manter a esperança e alimenta a subjetividade* vem sendo retomada. Do canto aos símbolos, ritos e

³⁴ Lembra-se que o aprofundamento da concepção de educação e metodológica na perspectiva de Freire foi realizada no Capítulo 2 deste trabalho. Freire constitui-se, sem dúvida, num referencial para a grande maioria dos sujeitos desta pesquisa.

³⁵ Num seminário realizado entre os dias 24 a 26 de junho de 1998, organizado pela Central Única dos Trabalhadores, intitulado “Educação Popular: alternativas e desafios da nossa prática”, foi possível observar mais uma vez que a metodologia de construção dos processos e das atividades formativas pautadas pelo “fazer com” e pela articulação entre conhecimento e intervenção social extrapola o âmbito das organizações populares, sujeitos desta investigação. Estiveram apresentando uma de suas experiências as seguintes organizações: os Centros de Educação Popular CEPIS - SP e o CAMP- RS, a Escola 8 de Março - RS, a Escola Sul da CUT, a CUT Regional SUL - RS, o MST e o MMTR/RS. Nas experiências, enquanto concepção formativa, ficou bastante explícito, entre outros elementos: a preocupação da articulação dos processos com a dimensão do projeto político e com a construção de sujeitos coletivos, a idéia de multiplicação, o aprender por todos os envolvidos (educadores e educandos), o esforço da articulação do pedagógico e do político, a preocupação com a autonomia, com os valores, a importância da participação, o respeito pelo que o educando traz (suas vivências, modo de ser, ritmos), a articulação da formação com a intervenção social, a valorização do conhecimento historicamente construído. Foi enfatizado o processo com participação dos sujeitos em todos os momentos: elaboração, execução e encaminhamentos. Registrou-se, também, grande preocupação com o pensar e o fazer (práxis), na articulação entre ambos (Fonte: relatório do referido seminário e anotações da pesquisa).

representações, dependendo da organização, ela perpassa o conjunto dos processos.

Os desafios para os educadores que se inserem nestes processos são muitos. Um dos maiores é o de estar apropriado, além dos conteúdos, das formulações que vão se fazendo em âmbito do projeto das organizações e do Campo como um todo. Nesta relação, a educação ou a formação aproximam-se da vida uma vez que se inserem na construção efetiva dos sujeitos que buscam, contornando a ordem existente, construir outro modo de vida. Educação e conhecimento ganham significado para os indivíduos e grupos, que passam a compreender a sua importância no atual contexto para a concretização de seus projetos e do projeto maior, ao qual o seu próprio se filia. Outro desafio importante é o de valorizar e acreditar nas múltiplas capacidades humanas e nas possibilidades de transcendência. Isto é particularmente difícil quando as condições de vida de alguns destes setores são tão brutalizadas pelas suas condições materiais de existência, que o primeiro passo é ajudar a restituir a própria noção de sua condição humana. O domínio metodológico também revela-se fundamental e parece traduzir-se na capacidade de lidar tanto com o particular como com o geral, com o todo e com as partes, com a indução e com a dedução, com o próximo e com o distante, com a análise e com a síntese, com a habilidade de construir processos que permitam a produção do conhecimento em que a grande tarefa do educador ou do formador é ir auxiliando no estabelecimento de inter-relações que permitam ao grupo construir amarrações ou novas sínteses. Decorrente do anterior, há também o desafio de *respeitar a caminhada*, não subestimar nem superestimar as possibilidades dos indivíduos e dos grupos, respeitar o seu protagonismo também nos espaços específicos de formação. Isto parece requerer a capacidade dos educadores de pensar processos, de improvisação, escuta e sensibilidade, o que é possível quando, além de gostar de ser um educador possui-se organicidade. Isto é, quando, para além do papel específico, se é companheiro de caminhada.

É possível dizer, com base nesta investigação, que a educação necessária para as classes populares apresenta-se, neste período em estudo, como sendo

uma formação humana emancipatória que é, ao mesmo tempo, político-ideológica, intelectual, técnica e de valores. Político-ideológica, porque, mesmo quando se trata da construção cotidiana, é uma formação vinculada a um projeto de futuro e como tal preocupada em discutir as possibilidades, avançar na compreensão das contradições, buscar o aprimoramento na formulação das alternativas e na visualização de sua implementação. É intelectual, visto que se preocupa em construir referentes conceituais que permitam aos indivíduos e coletivos seguirem em frente de forma autônoma. É técnica, não porque profissionalize para uma atividade específica, mas porque procura dar a compreensão global do processo de trabalho hoje em curso, articulado com aprendizagens específicas. É de valores, já que procura reconstruir as relações dos homens com a natureza, consigo mesmo e com seus semelhantes, buscando a construção de convicções e posturas que se traduzem praticamente na vivência de um outro estilo e modo de vida. É humana, uma vez que compreende que nestes processos não é só a razão instrumental que está presente e entra em ação, mas é o ser humano que está aí, com suas múltiplas necessidades, entre elas, a de sentir-se aceito, querido e respeitado pelos seus pares.

Seu grande papel, formula uma das entrevistadas, *é o de contribuir para que as classes populares:*

- a) de um jeito diferente, se apropriem do conhecimento acumulado historicamente;*
- b) tenham instrumentos para que possam fazer a crítica do saber e do contexto;*
- c) tenham instrumentos que possibilitem a reconstrução do saber, a elaboração de propostas e a sua implementação. Este é o mais difícil, porque significa a gente acreditar que todos são capazes de pensar, de ter criatividade e de construir teoria.*

Em síntese, é possível dizer que, buscando respeitar as diversidades culturais, sociais, políticas, econômicas e ambientais, locais e regionais dos diferentes grupos, sem deixar de estimular a construção de novas bases culturais voltadas para novas relações sociais de gênero, de etnia, de relação com a natureza e de novos valores, os processos formativos, desde os espaços não-formais, inserem-se no processo de construção teórica e prática de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Esta relação com um projeto de futuro,

protagonizado pelas classes subalternas e pelo Campo, continua fazendo, nestes novos tempos, o grande diferencial entre as práticas formativas orientadas pela concepção de Educação Popular e as outras práticas formativas orientadas por outras concepções, notadamente as que buscam fazer da educação uma mercadoria e a grande responsável pela solução dos graves problemas socioculturais.

Infere-se, com base nesta pesquisa, que, desde a escola pública, ou das práticas formais de educação das classes subalternas, o grande desafio dos educadores comprometidos com processos transformadores parece continuar sendo o de conseguirem abrir as escolas para este movimento sociocultural, político e econômico mais amplo e, a partir dele, repensarem a escola, bem como a sua função social no novo contexto. Se este é um desafio para os educadores que possuem identificações com o Campo e que trabalham em escolas públicas de governos, cuja orientação política não facilita a reconstrução do papel da escola, o desafio parece estender-se também para as escolas hegemônicas pelos governos democráticos e populares. Repensar o sistema educacional, a escola e a educação das classes populares, informado pelo projeto de futuro que vem se constituindo desde o movimento no interior da sociedade mesma e da qual estes governos participam, inserindo-a neste processo, é o que poderá ajudar a alavancar o avanço no já existente movimento de ressignificação da concepção de Educação Popular nos espaços formais de educação.

Assumir este desafio significa dispor-se a arrebentar com a ossatura excludente do sistema educacional e da escola e assumir um novo papel social, requerido pelo atual contexto. Disputar e construir uma outra hegemonia no interior da escola e na sociedade, que vá alterando concepções e práticas, parece ser o grande desafio.

No âmbito da “grande política”, retomar a luta do direito à educação das classes subalternas em todos os níveis e retomar a luta pelo direito à educação de jovens e adultos é imprescindível. É preciso lutar pela educação de primeiro grau para as classes populares, mas não conformar-se somente com ela. Neste caso específico, pelo menos, com certeza os educadores da escola pública

comprometidos têm muito a aprender com os sujeitos desta pesquisa. Eles vão abrindo espaços em outros níveis de ensino para as classes populares, porque sabem que a construção de um projeto alternativo requer indivíduos e grupos preparados. Para ganhar um novo sentido, a retomada desta luta, além de reunir as coordenações e direções das diversas organizações específicas, terá de ser feita com a comunidade escolar - professores, alunos, pais - e com a comunidade em geral, assumindo-se as conseqüências desta opção.

No âmbito da “pequena política,” mas não menos fundamental, significa repensar a escola e todo o seu projeto político-pedagógico, a partir da comunidade e região onde ela está inserida, porque se deve reconhecer, de um lado, que os projetos alternativos de desenvolvimento são os projetos de futuro que vão emergindo e, de outro, que a comunidade é a base da vida do aluno como ser social. A base dos conhecimentos do aluno e de suas aprendizagens acontece ali, na comunidade (Fichtner, 2000). Há uma relação dialética entre as condições materiais de vida e as relações sociais vividas, em todos os âmbitos, pelos alunos na sua família e comunidade e a sua forma de existir dentro da escola. Na comunidade e região, teoricamente, o jovem deveria “fazer sua vida”. Os da área rural, porque suas raízes estão aí, e porque sair dela significa engrossar as periferias da cidade. Os das vilas e periferias, porque no atual contexto dificilmente poderiam morar nos bairros melhores.

Com base nesta compreensão e mediante o atual contexto, a escola não pode deixar de comprometer-se com o futuro das crianças e jovens. Isto significa que, para além de preocupar-se, e até mesmo de solucionar os problemas, com a exclusão “na e da escola” e de construir relações democráticas e não discriminatórias no interior dela mesma, a escola deverá assumir um papel muito mais propositivo no interior da comunidade e região onde se insere. Junto com os demais sujeitos políticos - sindicatos, associação de moradores, clube de mães, movimentos sociais, pais e alunos -, deve assumir suas lutas e fomentar e alimentar a discussão e formulação de um projeto de futuro, de alternativas de desenvolvimento para crianças e jovens. Na medida em que o processo anda, cada vez mais o projeto político-pedagógico deverá deixar-se enxarcado por este

movimento vivo da comunidade e contribuir para a superação, desde o seu específico que é a formação humana emancipatória, dos seus desafios. Assumir tal função social significa a escola assumir, sem medo, seu compromisso com as classes populares, que são as que a freqüentam e, conseqüentemente, inserir-se neste movimento maior de constituir um outro modo de vida e um outro projeto para o Brasil.

CONCLUSÃO

“Paulo vive nas lutas do seu povo”¹.

Ao término da pesquisa, algumas conclusões fazem-se evidentes.

1) A educação como prática social instituída ou não, agora como em outros tempos, vincula-se aos processos econômicos, já que articula-se às necessidades de reprodução material de existência numa perspectiva de concordância ou não com o modo como é organizada na sociedade; aos processos políticos, porque legitima ou não o ordenamento social; e aos processos culturais e ideológicos, visto que dissemina ou contrapõe-se aos valores hegemônicos. Relaciona-se, deste modo, ao projeto de sociedade e de desenvolvimento em curso, havendo uma estreita relação entre as opções de desenvolvimento, as políticas educativas, as orientações político-pedagógicas presentes nas práticas educativas e a situação da educação das classes populares.

2) A expressão Educação Popular não se revela conceitualmente adequada para designar a concepção de Educação Popular, pelo menos no que diz respeito ao Brasil e às práticas por ela orientadas. Melhor falar-se em educação do popular e compreender a concepção de Educação Popular como uma das concepções presentes nas práticas educativas realizadas junto às classes populares.

3) A concepção de Educação Popular, após um longo, diferenciado e complexo percurso, consolidou-se na América Latina e no Brasil nas décadas de 70/80 do século XX. No Brasil, sua consolidação acompanhou a conformação de um campo de forças políticas e culturais, que guarda relação com a esfera da economia, embora não detenha o poder econômico, e relaciona-se com outros campos de forças, que são também políticas e culturais e que possuem o poder econômico. A este campo, o próprio movimento que o instituiu nomeou-o, já nos anos 90, de Campo Democrático e Popular.

¹ Calado, in Costa, Marisa Vorraber (Org.). 1998, p. 123.

4) A crise que se abateu sobre a sociedade, decorrente das transformações pelas quais vem passando o Projeto da Modernidade no mundo e no Brasil, juntamente com a “queda do muro” e a nova/velha direção dada ao processo de desenvolvimento, embora tenham impactado o Campo, não teve força suficiente para desconstituí-lo. Pode-se afirmar que ele, apesar da intencionalidade das elites, está em processo de recomposição e ressignificação, tanto teórica quanto praticamente.

5) O grande desafio que se coloca para o Campo, a partir da estratégia mais geral de construção do poder popular numa perspectiva de radicalização da democracia política, econômica e cultural, de acúmulo de forças e de disputa de hegemonia, parece ser o de compreender que não é mais possível concentrar todos os esforços num único movimento. A pluralidade de sujeitos que hoje o constituem requer necessariamente a incorporação da pluralidade de caminhos e a convivência com diferentes ênfases políticas e com diferentes estruturas de ação e organização popular - dos movimentos organizados verticalmente, aos pequenos grupos, às redes e a outras formas. O avanço na formulação de um projeto de futuro, que parece tomar a forma de um novo projeto para o Brasil, que articula a construção cotidiana de alternativas ou projetos de desenvolvimento com a mobilização popular e com a ação política voltada para a refundação do Estado e para a disputa de hegemonia na sociedade, demanda a capacidade de construção de identificações, tendo como base esta pluralidade de métodos, de formas organizativas e opções de intervenção política. Este parece ser o desafio a ser superado, o de coesionar o Campo e ampliá-lo cada vez mais a partir do estabelecimento de identificações em referenciais mais gerais, tanto teórico-políticos quanto de valores capazes de, na pluralidade de métodos, estruturas de ação e organização popular, coesionar o Campo, sedimentando um sentido comum de direção de futuro.

6) Considerando esta pesquisa, é possível apontar, como uma das condições para o restabelecimento de identificações mais proximamente coesionadas, a construção e o resguardo da autonomia das organizações populares e do seu protagonismo tanto cotidiano, quanto nos espaços públicos e

na sociedade como um todo. Isto, mesmo quando da existência de governos democráticos e populares. O sentimento e a convicção são os de que não serão os governos, nem os intelectuais por mais orgânicos que sejam, nem as ONGs ou demais organizações do Campo que farão pelas classes populares. Sem envolvimento concreto e autônomo das classes populares nas mais diversas articulações, ações e lutas, sem o seu protagonismo político, dificilmente caminhar-se-á no sentido de mudanças efetivas.

7) Informada por este projeto de futuro que vem se constituindo e com ele dialogando, a concepção de Educação Popular e as práticas educativas por ela orientadas continuam vivas e atuais. Sua atualidade é conferida pela crise societal que penaliza brutalmente, principalmente, as classes populares e pela continuidade histórica da necessidade de constituição de um outro projeto de sociedade. O que demarca o seu grande diferencial em relação às demais concepções de educação das classes populares é justamente sua vinculação com este projeto de futuro em constituição. Nega-se a ser reduzida a uma educação para os pobres, visando inseri-los na sociedade, porque capazes de se auto-sustentarem autonomamente. Vincula-se às classes populares e à sua luta histórica pela efetivação do direito a uma vida digna e compreende que o atual direcionamento do exaurido, embora ainda hegemônico, Projeto da Modernidade demonstra a atualidade e a urgência de sua transformação.

8) O ressignificado maior da concepção de Educação Popular, a partir dos anos 90 do século que apenas findou, parece dar-se mais na sua orientação política do que metodológica e ter um acento maior na formação técnico-política e humana propriamente. As ênfases políticas acompanham o movimento maior do Campo e desdobram-se numa concepção de educação que valoriza: a) a formação acontecida no processo vivido pelas próprias organizações, com grande ênfase na própria vivência dos sujeitos neste processo; b) a autonomia e o protagonismo popular, isto é, a formação de sujeitos capazes de assumir a condução da sua história pessoal e coletiva; c) o processo de reconstituição de identificações, que se realiza nos processos formativos, principalmente, por meio do estudo da história; d) o novo encontro da educação com a cultura, que se expressa na

formação para a vivência cotidiana e para a construção de um novo modo de vida; e) a valorização do conhecimento, que vai além do ensino básico, porque se articula à perspectiva da busca da instituição do direito das classes populares ao conhecimento em todos os níveis e também porque os projetos, como o da construção de alternativas de desenvolvimento e o de refundação do Estado, requerem sujeitos preparados para formulá-los e implementá-los num movimento que é contínuo. Esta concepção, que historicamente tem se demonstrado dinâmica e em movimento, apresenta-se alicerçada numa compreensão de necessidades humanas que vão além das necessidades materiais ou as básicas, como as de afeto, reconhecimento, participação, conhecimento, convivência, alegria. Predomina uma compreensão de necessidades integrais que são dialeticamente percebidas como carências e também como potencialidades a serem fertilizadas nos processos formativos. Há um movimento de resgate da “agência humana” para o centro do processo. Quem reifica ou transforma tanto o cotidiano como a sociedade não é a educação, são os homens concretos de carne e osso. Eles precisam querer inserir-se em processos transformadores e precisam estar preparados. A formação vem contribuir neste processo vivido pelas classes subalternas de fazer e saber-se fazedor da história e de prepará-las para fazer mais e melhor.

9) Quanto à metodologia, ela aprofunda a perspectiva da ação reflexiva proposta por Freire e já vivida, em grande medida, na década de 80. O “fazer com,” sem eximir o educador de sua responsabilidade, torna-se o referencial para pensar os mais diferentes percursos ou processos formativos. Talvez por isso, as discussões sobre o vanguardismo x basismo e o doutrinarmismo tenham perdido ênfase, ou melhor, quase já não sejam mencionadas. O que vem se consolidando é a perspectiva da construção ou produção do conhecimento fecundada pelo saber do educador e “dos livros” com a vivência e o saber dos sujeitos populares inseridos nos processos. A relação parece firmar-se como uma relação de sujeito para sujeito, mediada pelo diálogo, os quais debruçam-se sobre o que buscam conhecer (objeto), utilizando os mais diversos recursos (vivência e conhecimento do próprio educando, do educador, textos, conhecimento já acumulado pelas

organizações, métodos diversos), cujo resultado é a compreensão mais profunda, ampla e crítica do que se buscou conhecer, a qualificação na elaboração dos projetos das organizações e as possibilidades de renovação das inserções práticas.

10) Admite-se e deseja-se, nestes novos tempos, que esta concepção de educação do popular não é adequada exclusivamente para os espaços não-formais de educação. Aposta-se na sua capacidade de disputa na rede oficial de ensino, embora se admita que sua ressignificação e fecundidade sejam maiores nos espaços não-formais, visto que muito mais liberta das amarras que prendem os espaços formais e porque exercida por indivíduos que possuem por ela uma opção clara, o que não significa estar, como tudo na vida, isenta de contradições. Considera-se que esta tarefa é mais fácil de ser levada a efeito quando existem governos democráticos e populares, mas também quando eles não existem, admite-se a possibilidade, desde que os sujeitos educadores queiram orientar as práticas educativas por esta perspectiva, se disponham a “entrar na luta” e a projetar e vivenciar um outro modo de fazer a educação das classes subalternas.

11) Desdobrada em diferentes nuances, dependendo dos sujeitos individuais e coletivos que a implementam, três grandes desafios parecem ser os mais urgentes para os sujeitos envolvidos nas práticas educativas desde a concepção de Educação Popular. a) O primeiro é o de superar resistências e caminhar no sentido da intensificação das trocas de experiências para, a partir deste movimento, poder ir construindo identificações gerais cada vez mais sólidas e consensuadas em nível dos referenciais, visando aprofundar a teorização ou a reflexão pedagógica para melhor fundamentar a própria concepção, sua vinculação com o projeto de futuro em constituição e qualificar as práticas. b) O segundo desafio é o de avançar no estabelecimento de novas formas de luta, para conseguir pautar esta discussão na sociedade, conseguindo evidenciar as diferenças das concepções e fazer a sociedade como um todo refletir sobre qual educação e para qual projeto de civilização caminhar. c) O terceiro é o do aprofundamento do significado da educação e do como fazê-la nos processos de construção cotidiana vinculados à construção dos projetos alternativos de

desenvolvimento. Neste último desafio, há um universo a ser descoberto e penetrado com maior rigor que parece exigir da educação formal a ida para além da transformação da escola encerrada no interior dela mesma e da comunidade escolar. Para a educação não-formal, a questão de como formar para um outro modo de vida, além de trazer desafios do como realizar esta formação junto às classes subalternas inseridas nestes processos, remete às contribuições que a educação ou formação deverá dar ao Campo Democrático e Popular como um todo.

Alicerçada numa visão de processo histórico em constante movimento e não necessariamente para a frente, numa visão mais alargada de transformação social, das necessidades humanas, de conscientização e da importância da participação e do resgate da experiência humana integral, a educação do popular, desde a concepção de Educação Popular, está exigindo mais pesquisas que contribuam para aprofundar o seu papel, os referenciais e o como fazer a formação humana, organicamente inserida nestes processos de construção de alternativas ou projetos alternativos de desenvolvimento, articulada com a necessidade de construção de um novo projeto para o Brasil. Este movimento de teorização, se partir do mergulho no empírico e se for compreendido como tarefa coletiva, deverá contribuir para a consolidação de identificações e para pensar a educação desde a nossa realidade, recriando-a e inovando-a. Inserir-se nesses processos, contribuindo para elaborar a teoria que daí emergja e qualificar as práticas, parece ser uma das grandes tarefas dos intelectuais educadores comprometidos com um projeto de futuro, cujo ponto de partida seja a construção de uma outra ordem, comprometida com um outro modo de vida e que inclua todos, absolutamente todos os brasileiros.

Como expressa uma das entrevistadas: *Eu acho que o grande objetivo que nós temos, é que toda a população, todas as mulheres, todas as famílias né, saibam o que está acontecendo, porque está acontecendo e que nós queremos um mundo melhor, uma vida melhor para todos, né. Que não tenha ninguém excluído desse processo e que o objetivo é nós saber uma coisa muito claro, é nós saber que tem jeito de fazer diferente. Nosso objetivo é fazer acontecer essa coisa diferente que nós sonhamos. Todo mundo pode fazer*

isso, a pessoa, consciente ou inconsciente, pode ser da cidade ou lá do campo, ou lá do último recanto da roça né, ela sempre diz, eu sonho com um dia melhor. Pode hoje ou amanhã passar fome, mas tu tem aquela esperança de que um dia vai melhorar. Então é isso, nosso objetivo é fazer com que esses anseios, esse desejo que a gente tem, né, de mudar essa sociedade, fazer uma sociedade justa, de igualdade, de verdade, aconteça.

Todo o estudo realizado indica que vinculada a este horizonte transformador que a fertiliza, sendo por ela também fertilizado, a concepção de Educação Popular, a partir dos anos 90 do século recém-findo, ressignifica-se teórica e praticamente, ganhando novas ênfases que apenas começam a ser apreendidas. Seu movimento maior parece indicar uma perspectiva de sentido que caminha com as crises e, apesar delas, para além do imobilismo e da crítica, em busca de alternativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1- Livros

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In Sader e Gentili (Org.) Pós-neoliberalismo. RJ, Paz e Terra, 1996.

_____. *Considerações sobre o Marxismo Ocidental*. 2. ed., SP, Brasiliense, 1989.

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. SP, Loyola, 1991.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. 4. ed., SP, Cortez & UNICAMP, 1997.

_____. *O novo sindicalismo no Brasil*. SP, Pontes, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed., SP, Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ângela M. C. (Org.). *Trabalho, Cultura e Cidadania*. SP, Scritta, 1997.

AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. SP, Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Clovis Bueno de. *A estrela partida ao meio: ambigüidades do pensamento petista*. SP, Entrelinhas, 1995.

BALANDIER, Georges. *El Desordem: la teoria del caos y las ciencias sociales*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1989.

_____. *O Contorno: Poder e Modernidade*. RJ, BCD União de editoras S.A., 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. RJ, Edições 70, 1977.

BENDEFELDT, Juan et alii. *Educação em crise*. POA, Ortiz, 1994.

BENJAMIM, César et alii. *A opção brasileira*. RJ, Contraponto, 1998.

BEISEBEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. SP, Pioneira, 1974.

- BEZERRA & Brandão (Org.). 5. ed., *A questão política da Educação Popular*. SP, Brasiliense, 1985.
- BECKER, Fernando. *1986-1996: o centenário do criador da epistemologia genética*. In Freitag, Bárbara (Org.). *A universidade em destaque: anuário de educação 97/98*. RJ, Tempo Brasileiro LTDA., 1998.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 2. ed., RJ, Vozes, 1999.
- BOBBIO, Norberto . *Estado Governo Sociedade: para uma teoria geral da política*. 6. ed., RJ, Paz e Terra, 1997.
- _____. *O conceito de sociedade civil*. RJ, Graal, 1987.
- _____ et alii. *Dicionário de Política*. 9. ed., Ed. Universidade de Brasília, 1997.
- BOGO, Ademar. *Lições da luta pela terra*. Salvador, Memorial das Letras. 1999.
- BLAUG, Mark. *Introdução à economia da educação*. POA, Globo, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. 2. ed., SP, Brasiliense, 1984.
- _____. *Em campo aberto*. SP, Cortez, 1995.
- _____. *O que é educação*. 32. ed., SP, Brasiliense, 1995.
- BUFFA & ARROYO & NOSELLA. *Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?* SP, Cortez, 1987.
- BURKE, Peter. *A cultura popular na idade moderna: Europa, 1500-1800*. SP, Companhia das Letras, 1989.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que uma escola*. RJ, Vozes, 2000.
- CALAZANS, Maria J. C. *Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória*. In Iherrien & Damasceno (Org.). *Educação e escola no campo*. SP, Papirus, 1993.
- CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas*. SP, Edusp, 1997.

- CARRILO, Santiago. *Eurocomunismo e Estado*. SP, Difel, 1978.
- CARNOY, Martins. *Estado e Teoria Política*. 4 ed., SP, Papirus, 1994.
- CAMPOS & CARVALHO. *A educação nas constituições brasileiras*. SP, Pontes Editores, 1991.
- CAMPOS, Maria M. Malta. *As lutas sociais e a educação*. In *Sociedade Civil e educação*. Coletânea CBE, SP, Papirus, 1992.
- CARVALHO, José Murilo. *Desarrollo de la ciudadanía en Brasil*. México, El Colegio de México, Fideicomiso Historia de Las Américas, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- _____. *I A construção da Ordem, II Teatro de Sombras*. RJ, Relume-Dumará, 1996.
- _____. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. SP, Companhia das Letras, 1997.
- _____. *A formação das Almas: O imaginário da República no Brasil*. SP, Companhia das Letras, 1998.
- CASULLO, Nicolás et alii. *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires, Puntosur, 1989.
- COSTA, Luís C. A. & MELLO, Leonel I. A. *História do Brasil*. 11. ed., SP, Scipione, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Educação popular hoje*. SP, Loyola, 1998.
- CORAGGIO, José L. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. SP, Cortez, 1996.
- COUTINHO, Weffort et alii. *As esquerdas e a democracia*. RJ, Paz e Terra, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. SP, Brasiliense, 1986.
- _____. *Público, privado, despotismo*. In Novaes, Adauto (Org.). *Ética*. SP, Companhia das Letras, 1992.

- _____. *Convite à Filosofia*. 4. ed., SP, Ática, 1995.
- DAGNINO, Evelina, In Araújo, Angela M. (Org.). *Trabalho, Cultura e Cidadania*. SP, Scritta, 1997.
- DOIMO, Ana Maria. *A vez e a voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. RJ, Relume-Dumará, 1995.
- DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 3. ed., SP, Cortez/UNESCO/MEC, 1999.
- EDWARDS, Verônica & Osorio Jorge (Org.). *La construcción de las políticas educativas em América Latina: educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú*. Lima, CEAAL/Tarea, 1995.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. POA, Artes Médicas, 1989.
- _____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. POA, Artes Médicas, 1993.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. SP, Edusp, 1998.
- FARIA, Ricardo Moura et alii. *História*. POA, Editora Le, vol. 3, 1989.
- FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. SP, Autores Associados, 1996.
- _____. *Cultura popular – educação popular: memória dos anos 60*. RJ, Graal, 1983.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a Educação*. RJ, Nova Fronteira, 1993.
- FERNANDES, Rubem César. *O terceiro setor na América Latina*. 2. ed., RJ, Relume-Dumará, 1994.

- FISCHER, Nilton Bueno e Ferla, Alcindo A. *Revisitando a Educação Popular a partir das mulheres papeleiras*. In: Guareschi et alii (Org.). *Relações sociais & ética*. Abrapso, 1995.
- FICHTNER, Bernd. *A escola cidadã na perspectiva vygotkiana*. In Azevedo & Gentili & Krug & Simon (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. POA, UFRGS, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. RJ, Paz e Terra, 1984.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. RJ, Paz e Terra. 1985.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. RJ, Paz e Terra. 1992.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. SP, Olho d'água. 1995.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. RJ, Paz e Terra. 1997.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. SP, Cortez & Moraes, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. SP, Cortez, 1995.
- _____. *A produtividade da Escola Improdutiva*. SP, Cortez, 1984.
- FUKUYAMA, Francis et alii. *O fim da história e o último homem*. In *A experiência do século*. POA, Palmarinca, 1992.
- GADOTTI & TORRES (Org.) *Educação Popular e Utopia Latino-americana*. SP, Cortez, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. SP, Ática, 1993.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. SP, Ática, 1987.
- GARCÉS, Joan. *Allende e as armas da política*. SP, Página Aberta LTDA, 1993.
- GARCIA, Pedro B. et alii. *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. RJ, Relume-Dumará, 1994

- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In Silva & Gentili (Org.). Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.
- GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. RJ, Vozes, 1995.
- GENRO, Tarso. *A utopia possível*. POA, Artes e Ofícios, 1994.
- GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita*. SP, UNESP, 1996.
- GILES, Thomas Ransom. *História do Existencialismo e da Fenomenologia*. SP, EDUSP, Vol. 2, 1975.
- GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira - das ilusões perdidas à luta armada*. SP, Ática, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. SP, Loyola, 1997.
- _____. *História dos Movimentos e Lutas Sociais*. SP, Loyola, 1995.
- _____. *Movimentos sociais e educação*. Questões da nossa época, SP, Cortez, 1992.
- _____. *Movimentos Sociais e luta pela moradia*. SP, Loyola, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. *Antologia: selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. México, Veintiuno, 1992.
- _____. *Concepção Dialética da História*. 4. ed., RJ, Civilização Brasileira, 1981.
- _____. *Obras escolhidas*. SP, Martins Fontes, 1978.
- _____. *Introducción a La Filosofía de La Praxis*. Barcelona, Península, 1972.

- GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. 2. ed., RJ, Graal, 1978.
- GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. RJ, Zahar, 1997.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. SP, Cortez, 1990.
- _____. (a). *Educação e movimento operário*. SP, Cortez, 1987.
- HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, Tomo I, 1987.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. SP, Schwarcz LTDA, 1995.
- _____. *A era das revoluções: 1789-1848*. SP, Paz e Terra, 1996.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. SP, Loyola, 1994.
- HILL, Chistopher. *O mundo de ponta-cabeça*. SP, Companhia das Letras, 1987.
- IANNY, Octavio. *Imperialismo e cultura*. RJ, Vozes, 1976.
- _____. *A Idéia de Brasil Moderno*. SP, Brasiliense, 1996.
- Cajamar, Instituto . *Socialismo em debate: 1917*1987*. SP, CAJAMAR, 1988.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. RJ, Vozes, 1993.
- JR. VIANNA, Aurélio (Org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília, Tipogresso, 1998.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 22. ed., SP, Brasiliense, 1992.
- _____. *História Econômica do Brasil*. SP, Brsiliense, 1970.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. RJ, Paz e Terra, 1995.
- KLAUSMEYER, Alfonso e Ramalho, Luiz (Org.). *Introdução a metodologias participativas: um guia prático*. Recife, SACTES-DED, 1995.

- KURZ, Robert. *Os últimos combates*. RJ, Vozes, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. SP, Loyola, 1985.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Política: Educação Popular*. SP, Símbolo, 1978.
- MANCE, Euclides André. *A Revolução das redes: a colaboração solidária como alternativa pós-capitalista à globalização*. RJ, Vozes, 2000.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. SP, Paulus, 1997.
- _____ (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. SP, Hucitec, 1996.
- _____. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. SP, Hucitec, 1994.
- _____. *Caminhada no chão da noite*. SP, Hucitec, 1989.
- _____. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. RJ, Vozes, 1981.
- MACCIOCHI, Maria-Antonietta. *A favor de Gramsci*. 2. ed., RJ, Paz e Terra, 1980.
- MARX E ENGELS. *A ideologia Alemã*. SP, Moraes, 1984.
- _____. *Textos sobre educação e ensino*. SP, Moraes, 1983.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 3. ed., Abril Cultural. Os pensadores, 1985.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. 6. ed., SP, Global, 1986.
- _____. *O Capital: crítica da economia política. Livro 1 - O processo de produção do capital*. 12. ed., RJ, Bertrand, Volume I, 1988.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. BH, UFMG, 1998.
- MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. SP, Papirus, 1989.

- MOTA & BRAICK. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. 11. ed., SP, Moderna, 1997.
- MOISÉS, José Álvaro et alii. *Alternativas populares da democracia: Brasil anos 80*. SP, Vozes, 1982.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. SP, E.P.U., 1986.
- MONACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. SP, Cortez, 1991.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. SP, EPU/MEC, 1974.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. POA, Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, Francisco de & Paoli, Maria Célia (Org.). *Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global*. RJ, Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. RJ, Vozes, 1998.
- OSÓRIO, Jorge et alii. *Nuestras prácticas: perfil e perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México, CEAAL, 1993.
- PAZZINATO & SENISE. 6. ed., *História Moderna e Contemporânea*. SP, Ática, 1997.
- PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. RJ, Graal, 1984.
- _____. *Educação Popular e educação de adultos*. SP, Loyola, 1987.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. RJ, Edições 70, 1969.
- PAOLI, Maria C. *Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político*. In Hellmann, Michaela (Org.). *Movimentos sociais e democracia no Brasil: sem a gente não tem jeito*. Marco Zero/Idesfes/Labor, 1995.
- _____. *Educação Popular e Educação de Adultos*. SP, Loyola, 1987.

- PESAVENTO, Sandra J. *O Brasil contemporâneo*. POA, Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.
- PEUKERT, Helmut. *Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente*. Alemanha, Educación, Instituto de colaboración científica, Vol. 49/50, 1994.
- PERUZZO, Cicilia M. K. *Comunicação nos Movimentos Populares*. RJ, Vozes, 1998.
- PILETTI, Claudino e Nelsom. *Filosofia e História da Educação*. 4. ed., SP, Ática, 1986.
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. 2. ed., SP, Cortez, 1981.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. RJ, Paz e Terra, 1983.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. 2. ed., RJ, Graal, 1985.
- ROMANELLI, Otaiza de O. *História da educação no Brasil*. RJ, Vozes, 1984.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 6. ed., SP, Moraes, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed., SP, Companhia das letras, 1997.
- ROZETO, Luis. *Economia de solidariedade e organização popular*. In Gadotti & Gutiérrez (Orgs.). *Educação comunitária e educação popular*. 2. ed., SP, Cortez, Questões de nossa época, 1999.
- ROUANET, Sérgio. *As razões do iluminismo*. SP, Schwarcz, 1922.
- ROSSI, Wagner G. *Capitalismo e educação*. 2. ed., SP, Moraes, 1980.
- SALAZAR, Gabriel. *Integración Formal e Segregación Real: matriz histórica de la autoeducación popular*. In Martinic & Horacio. *Profesionales en la acción. Una mirada crítica a la educación popular*. Santiago-Chile, CIDE, 1990
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo*. RJ, Paz e Terra, 1988.

- _____ & PAOLI, Maria C. *Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico*. In Cardoso, Ruth (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. SP, Paz e Terra, 1986.
- SADER, Emir. *O anjo torto: esquerda (e direita) no Brasil*. SP, Brasiliense, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed., Afrontamento, 1993.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. SP, Cortez, 2000.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. SP, Cortez, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In *Filosofia da educação brasileira*. RJ, Civilização Brasileira, 1985.
- _____. *Escola e democracia. Polêmicas do nosso tempo*. 6. ed., SP, Cortez, 1985.
- _____ et alii. *Neo-liberalismo ou pós neo-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina*. In *Estado e Educação*. SP, Papirus, Coletânea CBE. 1992.
- _____. *Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis*. In Freitas (Org.). *A Reinvenção do futuro*. SP, Cortez, 1996.
- SEMERARO, Giovanni. *Cultura e educação para a democracia: Gramsci e a sociedade civil*. RJ, Vozes, 1999.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. RJ, Zahar, 1973 (traduzido da 1. ed., 1971).
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais um ensaio de interpretação sociológica*. 3., ed., Florianópolis, UFSC, 1989.
- _____. *Redes de Movimentos Sociais*. SP, Loyola, 1993.

- _____ & KRISCHKE (Org.). *Uma revolução no Cotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América do Sul*. SP, Brasiliense, 1987.
- SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*. Nova Cultural, Volume I, Livro primeiro, 1996.
- SNYDER, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Organização Popular e educação pública*. In *Educação e constituinte*. SP, Cortez, Coletânea CBE, Tomo I, 1988.
- _____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. SP, Hucitec, 1993.
- SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. SP, UFSC & Cortez, 1995.
- SINGER & BRANT (Org.). *O povo em movimento*. RJ, Vozes, 1981.
- SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. 5. ed., RJ, Paz e Terra, 1976.
- STÉDILE, J. P. & Sérgio, Frei. *A luta pela terra no Brasil*. SP, Scrita, 1993.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Tratado de pedagogia*. 4. ed., Barcelona, Península, 1979.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. SP, Brasiliense, 1993.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa Ação*. SP, Cortez, 1985.
- THOMPSON, E.P. *Tradicón, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. 2. ed., Barcelona, Crítica, 1984.
- _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. RJ, Zahar, 1981.
- TOMMASI & WARDE & HADDAD (Orgs.). 2. ed., *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. SP, Cortez, 1998.
- TORRES, Rosa Maria. *Discurso e prática em educação popular*. POA, UNIJUÍ, 1988.

TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. 4. ed., RJ, Vozes, 1997.

_____. *Palavra e Sangue: política e sociedade na América latina*. SP, UNICAMP, 1989.

VALLE & QUEIRÓZ (Org.). *A cultura do povo*. 4. ed., SP, Cortez, 1988.

VICENTINO & DORIGO. *História do Brasil*. SP, Scipione, 1998.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e educação de elite*. SP, Cortez, 1980.

XAVIER & RIBEIRO & NORONHA. *História da educação: a escola no Brasil*. SP, FTD, 1994.

WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o Federalista"*. 9., ed., SP, Ática, volume 1, 1998.

_____. *Os clássicos da política: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx*. 7. ed., SP, Ática, volume 2, 1998.

WEREBE, Maria J. G. *30 anos depois: misérias e grandezas do ensino no Brasil*. 2. ed., SP, Ática, 1997.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. SP, Brasiliense, 1994.

2- Periódicos, teses, dissertações, ensaios, estudos, jornais

ARROYO, Miguel G. *Qualidade na educação. Paixão de Aprender*. POA, SME, n. 9, 1995.

_____. *Transformações no trabalho e políticas educacionais*. Trabalho apresentado na 20ª reunião anual da Anped, Caxambu, texto digitado, 1997.

AVRITZER, Leonardo. *Racionalidade, mercado e normatividade: uma crítica dos pressupostos da Teoria da Escolha Racional*. *Novos Estudos*, n. 44, 1996.

- _____. *Além da dicotomia Estado/Mercado: Habermas, Cohen e Arato*. *Novos Estudos*, n. 36, 1993.
- BARROS & BAILEY. *Para compreender e dialogar com organismos internacionais: um guia sobre o banco Mundial no Brasil e no mundo*. Brasília, IESC / OXFAM, 1995.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Políticas pública de educação: atuais marcos de análise*. *Cadernos de Pesquisa*, SP, n. 90, ago., 1994.
- Brasil Exame. Setembro de 1997, p.10.
- BATISTA, Paulo Nogueira. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. PEDEX, SP, n. 6, set., 1994.
- CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios*. UFRGS, POA, 1998.
- CASASSUS, Juan. *Descentralização e desconcentração educacional na América latina: fundamentos e críticas*. *Cadernos de Pesquisa*, DP, n. 74, ago., 1990.
- Colóquio sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Série Debates, 3, Ação Educativa/SP, PUC/SP, 1996
- CORRAGIO, José L. *Alternativas para o desenvolvimento humano em um mundo globalizado*. *Proposta*, n. 72, mar./maio, 1997.
- CORRÊA, Natalício Santos. *Um estudo sobre a refundamentação da educação popular*. Monografia, UNISINOS, SL, 1999.
- COSTA, Márcio da. *Crise do Estado e crise educacional: influência neoliberal e reforma educacional*. *Educação & Sociedade*. Ano XV, n. 49, 1994.
- COSTA, Sérgio. *Contextos da construção do espaço público no Brasil*. *Novos Estudos*, n. 47, 1997.
- COUTINHO, Nelson Carlos. *Notas sobre cidadania e Modernidade*. Praia Vermelha. UFRJ, Vol. 1, n. 1, 1 sem., 1997.

- CHAUÍ, Marilena. *A interrogação permanente: Marilena Chauí*. CULT – Revista Brasileira de Literatura. Ano III, jun., 2000.
- CUNHA, Luiz A. & Blan, João Bosco e Aldir. *A organização do campo educacional: as Conferências de educação*. Educação & Sociedade, n. 9, maio, 1981.
- DARON, Vanderléia L. P. *A dimensão educativa da estratégia socialista em Gramsci*. Monografia, IFIBE, PF, 1998.
- Di GIORGI, Cristiano A. G. *Utopia e educação popular – O “paradigma da educação popular” e a escola pública: caminhos de um encontro necessário*. Tese de doutorado. USP, SP, 1992.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *Perspectiva histórica da educação no meio rural no Rio Grande do Sul*. POA, texto digitado, 1998.
- EVES, Tilman. *Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais*. Novos Estudos, SP, n. 4, abr., 1984.
- FAUSTO, Boris. *Estado, classe trabalhadora e burguesia industrial (1920-1945): uma revisão*. Novos Estudos, n. 20, 1988.
- FERRARO, Alceu. *Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propagado retorno às fontes*. POA, texto digitado, 1997.
- FIORI, José Luis. *O nó cego do desenvolvimento brasileiro*. Novos estudos, n. 40, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Capital Humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação*. Contexto & Educação. Unijuí, ano 9, n. 44, 1994.
- _____. *O contexto sociopolítico brasileiro e a educação nas décadas de 70/90*. Contexto & Educação. Unijuí, ano 6, n. 24, 1991.
- Folha de São Paulo. Encarte especial, 18 de setembro de 1999.
- GÖTZ, Ottmann. *Movimentos urbanos e democracia no Brasil*. Novos Estudos, n. 41, mar., 1995.

- GHIRALDELLI JR., Paulo (b). *A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano*. Cadernos de Pesquisa, SP, fev., 1987.
- _____ (b). *Movimento operário e educação na Primeira República*. Cadernos de Pesquisa, SP, maio, 1986.
- _____ (a). *A vara teimosa: debatendo com Paolo Nosella*. Educação & Sociedade, SP, ago., 1986.
- HABERMAS, Jurgen. *Soberania popular como procedimento: um conceito normativo de espaço público*. Novos Estudos, núm. 26, mar., 1990
- JOFFILY, Bernardo. *Uma revolução que desafia os sindicatos*. De Fato – Revista da CUT. Ano 1, n. 2, SP, dez. 93/ fev. 94.
- Jornal ABONG. N.19, ago., 1997
- KING, Desmond S. *O Estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias sociais avançadas*. Novos Estudos, n. 22, out., 1998.
- La Piragua. Revista Latinoamericana de educacion y política CEAAL, n. 11 – 13, 1996.
- LEROY, Jean-Pierre. *Da comunidade local às dinâmicas microrregionais na busca do desenvolvimento sustentável*. Proposta, n., 71, fev., 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas da prática escolar*. Caderno II do Projeto de Formação Integral da CUT. Convênio MTb, CDEFAT, SEFOR, 1997.
- LOUGLO, Jon. *Crítica às prioridades e estratégias do banco mundial*. Cadernos de Pesquisa, SP, n. 100, mar., 1997.
- MARQUES, Mário Osório. *Por uma pedagogia da educação popular*. Contexto & Educação, Unijuí, ano 9, n. 37, jan./mar., 1995.
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia e militância*. Estudos Avançados, 11 (31), 1997.

- MIQUEL, César A. *O índice de desenvolvimento humano: uma proposta conceitual*. Proposta, n. 73, jun./ago., 1997.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. *Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. Cadernos de Pesquisa, SP, n. 100, mar., 1997.
- MELUCCI, Alberto. *A experiência individual na sociedade planetária*. Lua Nova, n. 38, 1996.
- O'DONNELL, Guillermo. *Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais*. Novos Estudos. N. 36, jul., 1993.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Reformas e contra-reforma do Estado no Brasil*. Proposta, n. 68, mar., 1996.
- PAIVA, Vanilda. *Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina*. Cadernos de Pesquisa, n. 89, maio, 1994.
- PESSANHA, José Américo. *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética*. Cadernos Anped, n. 4, set., 1993.
- Raça e cultura*. Revista Proposta. FASE, ano 27, n. 76, mar./maio, 1998.
- Reflexões sobre a educação popular: desafios atuais*. Coleção: Reflexões sobre a educação popular, SP, CEPIS. 1996.
- RIBEIRO, Marlene. . *A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro*. Educação em Revista. UFMG, Ano XIII, n. 29, jun., 1999.
- ROCHA, Maria Zélia Borba. *Política e educação: os bastidores da LDB*. Ensaio. Vol. 4, n. 12, jul./set., 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A reinvenção solidária e participativa do Estado*. Texto digitado, 1998.
- SANTOS, Simone Valdete dos. *Educação de 1^o Grau na fábrica: para além das competências e da qualidade total*. Dissertação, UFRGS, POA, 1998.

- SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica*. Educação & Realidade, v. 20, n.1, 1995.
- SINGER, Paul (a). *Economia solidária: geração de renda e alternativa ao liberalismo*. Proposta, núm. 72, mar./maio, 1997.
- _____. *Globalização positiva e globalização negativa: a diferença é o Estado*. Novos Estudos, n. 48, 1997.
- SILVA & DAVIS & ESPOSITO & MELLO. *O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino*. Cadernos de Pesquisa, SP, n. 84, fev., 1993.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. *Politécnica e onilateralidade em Marx*. Trabalho e Educação. Revista do NET, BH, n. 5, jan./jul., 1999.
- _____. *Para um conceito marxiano de educação*. Trabalho e educação, BH, n. 2, ago./dez., 1997.
- SOUZA, Luiz Alberto. *Elementos éticos emergentes nas práticas dos movimentos sociais*. Síntese – Nova Fase, n. 48, 1990.
- SOUZA, João Francisco de. *Perspectiva da educação popular na década de 90*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez., 1992.
- SKIDIMORE, Thomas. *EUA BI-Racial VS. Brasil Multirracial: o contraste ainda é válido?* Novos Estudos, n. 34, 1992.
- STEFANOSKI & SANTINI et alii. *A formação nos movimentos populares*. Monografia. UNISINOS, SL, 1994.
- Teoria do Conhecimento e Educação*. Cadernos de Formação. CEDAP, sem indicação de ano.
- WARDE, J. Mirian. *As políticas das organizações internacionais para a educação*. Em Aberto. ano 11, n. 56, out./dez., 1992.
- Zero Hora. Caderno de economia, 19 de setembro de 1999.

3- Documentos

Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais. *Relatório do 1º Encontro nacional de mulheres trabalhadoras rurais*. Brasil, SP, 1997.

Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindical. *Documento de Monlevade* (fev.,1980); *Documento de São Bernardo* (jul., 1980); *Documento de Vitória* (jun., 1991).

Banco Mundial. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. BM, EUA, 1995.

Banco Mundial. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995: o trabalhador e o processo de integração mundial*. Oxford University Press, EUA, 1995.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Relatório: O impacto do FMI na educação brasileira*. Coordenação: Ação Educativa, SP, dez., 1999.

Cáritas/RS. *Relatório do primeiro encontro de experiências alternativas de organização popular e geração de renda*. POA, 17 e 18/jun., 1996.

Cáritas/RS. *Relatório do segundo encontro de economia solidária do RS*. POA, 15 / ago., de 1998.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

CESE/Bahia/Salvador. *Relatório do encontro Campo & Cidade: em busca de uma agenda comum*. 4 a 8/nov., 1997, publicado em 1998.

CUT. *Resoluções do 6º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores*. CUT, SP, 1997.

CUT. *1ª Conferência da política nacional de formação: A educação do trabalhador na construção da cidadania*. Forma & Conteúdo, edição especial, n. 7, out., de 1999.

CUT. *Relatório do seminário Educação Popular, alternativas e desafios da nossa prática*. POA, 1998.

MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*. MEC, Brasília, 1993.

MST. Conferência nacional: *Por uma educação básica do campo*. Texto base. Brasília, jul., 1998.

Pronunciamento Latinoamericano – Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación (Dakar, 24-28 abril, 2000). Texto digitado, 2000.

Relatório. *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de mar., 1990.

Relatório. *Conferência Nacional em defesa da terra, do trabalho e da cidadania*. Brasília, DF, 2 a 4/abr., 1997.

Rolemberg, Eliana & Luz, Mara Manzoni. *Documento de globalização Brasil, consulta sobre educação Popular*. Conselho Mundial de Igrejas, 1995.

Fischer, Maria Clara Bueno. *Educação Popular na América Latina: avaliações e perspectivas* (relatório de trabalho). Christian Aid, Londres, 1992.

Partido dos trabalhadores. *Resoluções políticas do V Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores*. 1987.

PNUD. *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil 1996*. IPEA, Brasília, BR, 1996.

SE/RS. *Seminário estadual de práticas pedagógicas das administrações e organizações populares*. Síntese final entregue aos participantes, POA, 1999.

TABÓRA, Rocio. *Pedagogia e Educação Popular: elementos para o debate sobre a Educação Popular na América Latina* (relatório de encontro). Honduras, 1995.

TORRES, Rosa María. *Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1900 – 1999)*. Documento apresentado en el painel “Nove Años después de Jomtien”. Conferência Anual de La Sociedade Internacional de Educación Comparada, 14-18 abr., 1999.

Anexo 1- Quadro síntese da história do Brasil e da educação

Elaborado, centralmente, como subsídio aos capítulos 2 e 4.

(Transição / Afirmação/Consolidação do Projeto da Modernidade brasileira)

Aspectos	Transição: 1889 - 1930	Afirmação: 1930 - 1964	Consolidação: 64-85, anos 90.
Sociedade	-Agrária (urbanização e industrialização avançam), processo de complexificação social.	- Complexifica-se urbana industrial	- Urbana industrial - de massa - a caminho da globalização - terceira revolução industrial (aumento da complexidade)
Esfera Econômica (opções de desenvolvimento econômico)	<ul style="list-style-type: none"> - Agrário comercial (crise do café/crise mundial/encarecimento de produtos importados.). - Inicia tendência à nacionalização da economia com a redução de importações. - Mudança no sujeito central das relações financeiras e políticas do Brasil: da Inglaterra para os Estados Unidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição de importações, acompanha da ideologia do desenvolvimento nacional¹. -Processo de capitalização interna se dá pela manutenção da estrutura agrária e a contenção salarial. -No final do período, no governo JK (1956-1960), acirra-se a tradição entre a ideologia desenvolvimentista e a crescente internalização da economia. Supremacia econômica dos Estados Unidos se choca com o modelo nacional desenvolvimentista. Inicia a invasão cultural e econômica norte-americana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capitalismo associado (internacionalização da economia) caminhando para a desnacionalização da economia e para a total dependência. É a chamada industrialização excludente (arrocho salarial, concentração de renda, expansão de produção de bens de consumo duráveis). - Em 73 a crise do petróleo desencadeia crise econômica. Início da hegemonia do capital financeiro. - A partir dos anos 80 inicia a busca de ajuda junto ao FMI. Acentua-se a liberdade de mercado, as políticas compensatórias em detrimento das políticas públicas, a dependência e a subserviência. - Em 1995, o Brasil foi o primeiro em concentração de renda no mundo.

¹ O nacional desenvolvimentismo ganha substância teórica em 1955 quando foi criado o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). O ISEB, apesar de conter um ideário nacionalista que era simpático às esquerdas, não veiculava doutrinas radicais. Defendia a idéia de desenvolvimento dentro da ordem, com a resolução de conflitos entre patrões e trabalhadores através de organismos específicos criados para tal. Vinculava-se às teses reformistas do "capitalismo social" (Aranha, 1996).

Aspectos

Esfera política

Transição: 1889 - 1930 Afirmação: 1930 - 1964 Consolidação: 1964-85, anos 90.

- República Oligárquica, política do "café com leite" (federalismo).
- Formação das classes burguesas e operárias (povo enquanto expressão política, crescem classes médias (liberais, intelectuais e militares).

- Coronelismo, voto de cabresto, sistema policialesco à base de jagunço, ruralização da sociedade.

- O período que antecede a Guerra representa a continuidade em relação ao Império. O período que sucede à Guerra representa um quadro de luta para recompor o poder político e mudar o direcionamento econômico.

- Revolução de 30: troca da elite no poder, sem maiores rupturas ("cai" a oligarquia e "sobem" os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e mais tarde os industriais). Continua a política de troca de favores.

- Educação: confronto entre o movimento renovador (pioneiros) e os católicos (conservadores)². Estes se opõem à política de laicização da educação. Acusam os renovadores de materialistas e comunistas.

- Período de instabilidade, Revolução Constitucionalista (1932) e Intentona Comunista (1935). Não havia ainda um grupo ou classe suficientemente forte para ocupar o lugar da antiga oligarquia.

- Estado centralizador / intervencionista com política de aproximação com as massas - populismo. - Lei de Segurança Nacional (1935) proíbe o Movimento criado pela ANL.

- Criação do Ministério do Trabalho em 1930, Lei de Sindicalização em 1931, enquadramento sindical e imposto sindical em 1939.

- Ditadura de coloração fascista (37 a 45).

- Criação da Escola Superior de Guerra em 1948 no contexto de bipolaridade mundial.

- Democracia Liberal com restrições.

- Grande polarização em torno das reformas de base com frente popular de apoio.

- Deposição do presidente e instauração da ditadura militar (1964).

- Educação: continuidade dos conflitos entre escolanovistas e católicos. De 37 a 46, esfriamento das lutas. Após, lutas em torno do Projeto da LDB.

- Destruição do Estado de direito e doutrina da Segurança Nacional - Revolução de 1964.

- Democracia Liberal/ Nova República - 1985.

- Formação do Campo Democrático e Popular.

- Caminhando para o neoliberalismo. Descompromisso do Estado com a solução da chamada questão social e implementação de medidas compensatórias.

- Perspectiva redistributivista e participacionista na ótica das políticas compensatórias (assistencialismo e não solução efetiva dos problemas).

- Educação: clima de terror nas escolas.

- Doutrina da Segurança Nacional. 1970 é considerado pela UNESCO o Ano Internacional da Alfabetização. Na Constituinte de 1988 e na tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os conflitos voltam a eclodir. Aprovação da nova Lei com grandes descontentamentos.

² Os católicos defendiam o ensino religioso, educação em separado e diferenciada para os sexos feminino e masculino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Os escolanovistas defendiam a laicidade, a gratuidade, a co-educação, a universalização, etc.

Aspectos	Transição: 1889 - 1930	Afirmação: 1930 - 1964	Consolidação: 64-85, anos 90.
Clima cultural e político	<p>-Efervescência da sociedade em busca de mudanças: Tenentismo, Coluna Prestes, fundação do PCB, greves, Campanhas de alfabetização realizadas desde a sociedade civil pelas Ligas (Liga de Defesa Nacional e Liga Nacionalista do Brasil) Semana da Arte Moderna de 22, grande impulso para a música popular, entusiasmo e otimismo pedagógico³, cresce o movimento pela Escola Nova. Fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) que dissemina o ideal liberal de educação.</p>	<p>-Transição de um modo de vida rural para um modo de vida urbano/mobilidade social (migração intensa do rural para cidade, principalmente a partir de 1945). -Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 32. -Arrefecimento da efervescência social em função da ditadura. (2ª Guerra Mundial). Censura e propagação das idéias do governo. Perseguições políticas e terror policial⁴. - Anos cinquenta: bossa nova, cinema novo, Brasil ganha a Copa em 58. - Aliança Brasil e Estados Unidos após a Segunda Guerra favoreceu uma crescente influência, destes últimos, além do plano econômico, no plano cultural (cinema). -Em 59 novo Manifesto dos Educadores: "Manifesto ao povo e ao governo". Campanha em defesa da escola pública.</p>	<p>-Repressão, tortura, exílio, assassinatos, acompanhados de forte propaganda ideológica (Brasil ame-o ou deixe-o). -Tentativas insurrecionais via guerrilhas urbanas e rurais. -Ressurgimento dos movimentos sociais, lutas pela abertura e retorno ao Estado de legalidade e por melhores condições de vida. -Teatro, música e imprensa alternativa (época da Jovem Guarda). - Criação da ANDE (Associação nacional de Docentes em Educação), da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre outras. -Constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. -Queda do Muro de Berlim e a apologia do fim das ideologias têm impacto forte na sociedade. -Papel cada vez mais destacado dos Meios</p>

³ O entusiasmo pela educação correspondia à crença de que, através da multiplicação de escolas, seria possível incorporar grande parcela da população na "senda do progresso nacional" e o Brasil no caminho de ser uma grande Nação. O otimismo pedagógico representa a crença de que "determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)". A partir de determinado período (anos 20), as formulações se integram. Desta integração decorre a crença na "possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem". A educação/ escolarização passa a ser o "motor da história" (Nagle, 1976, p. 99/100). Segundo o autor, o entusiasmo foi um movimento mais cívico - patriótico (político) do que pedagógico que correspondeu ao esforço de "desalfabetizar" das correntes nacionalistas. O escolanovismo representou o ideário do liberalismo na educação e propôs alterações significativas nos métodos pedagógicos, relação professor-aluno, mudança na concepção de infância, etc. É importante estabelecer relações entre as transformações econômicas e políticas que iam se operando e este modelo educacional, também importado.

⁴ A ditadura não poupou os pioneiros. Anísio Teixeira afastou-se das atividades públicas durante o Estado Novo, Fernando de Azevedo foi mais tolerante, embora continuasse um liberal convicto e Lourenço Filho aderiu ao novo governo (Werebe, 1997).

Clima cultural e político

-Mobilização crescente da sociedade em torno das questões nacionais.

- Toma corpo, no início dos anos 60, a discussão sobre a educação do popular. Desencadeamento de ações significativas de educação popular não escolar.

de Comunicação Social na formação das pessoas e da opinião pública.

- Crise política e econômica não resolvida (receituário do FMI). Aumento dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Aspectos	Transição: 1889 - 1930	Afirmação: 1930 - 1964	Consolidação: 64-85, anos 90.
Legislação (mais significativa)	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição de 1891 reafirma a descentralização do ensino. União superior e secundário e Estados a elementar e profissional (manteve a restrição do voto ao analfabeto e eliminou o critério eleitoral de renda)⁵. - Reformas do Ensino de 1º e 2º graus Benjamin Constant. Código Eptácio Pessoa (1901), Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911). Reformas Carlos Maximiliano (1915) - cria o exame vestibular. Reforma Rocha Vaz (1925)⁶. - Ciclo de reformas estaduais: Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Cassanta (Minas Gerais, 1927), Carneiro Leão (Paraná, 1928) e Fer 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública -1930. - Reformas Francisco Campos: 1931 e 1932⁷. - Constituição de 34 incumbiu a União de fixar, fiscalizar e coordenar a execução do Plano Nacional de Educação. Ensino primário obrigatório e gratuito. Fixou o orçamento da União para a Educação em 10% e dos Estados em 20%. - Constituição de 37 atenua o dever do Estado como educador. Primeiro dever do Estado passou a ser a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. O ensino religioso volta para a escola pública. -Criação de uma série de Órgãos visando 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Nacional de Alfabetização (21/01/1964). - Lei Suplicy de Lacerda, de 9/11/64: extingue a UNE e demais entidades representativas. - Lei 4.440 de 64 que institucionaliza o salário educação. -Constituição de 67, emenda de 69. Educação como direito de todos e dever do Estado. Ensino primário obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos, nos estabelecimentos oficiais. Há o fortalecimento do ensino particular (ajuda técnica e financeira do governo, inclusive bolsas de estudo). - Lei 5.540/68 (Reforma Universitária). - Lei 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus). O decre-

⁵Para o estudo das Constituições a partir de 1934, ver as excelentes obras: Fávero (Org. 1996) e Campos&Carvalho (1991).

⁶O conjunto de leis e reformas acima apontadas preocupam-se com os ensinos de segundo grau e primário no Distrito Federal e com o ensino Universitário em todo o país. No ensino primário não há alterações significativas continuando o ensino das primeiras letras. No secundário, introduziu o estudo das ciências, além de continuar com o humanismo das letras (influência do positivismo). A grande novidade foi a laicização do ensino público. Quanto ao ensino superior, este foi expandido mas dentro de limites para que não perdesse sua eficácia técnica, política e social. Isto foi conseguido com relativo sucesso ((Xavier et alii, 1994).

⁷Estas reformas foram concretizadas através de decretos que correspondem à criação do Conselho Nacional de Educação, à organização do ensino superior (adoção do regime universitário) e secundário e à organização do ensino comercial. Apesar dos avanços, houve descaso pela educação primária e pela formação de professores. Também dispõem sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. O ensino profissional foi limitado ao comercial, não havendo articulação entre o secundário e o comercial. Os programas de caráter enciclopédico, ao lado de uma avaliação rígida, tornavam o ensino altamente seletivo e elitizante. Além disso, ficaram marginalizados o ensino primário e o normal (Romanelli, 1984, p. 131).

Legislação (mais significativa)	(mais nando de Azevedo (DF, 1928) ⁸ .	modernizar e constituir uma política nacional ⁹ - - Regulamentação do fundo nacional de ensino primário - 1942. - Leis orgânicas do Ensino - 1942 a 1946 (Capanema) ¹⁰ . - Constituição de 46 prevê recursos do orçamento para a educação (União 10% e Estados e municípios 20%). Afirma a obrigatoriedade do Estado na manutenção e expansão do ensino público. Afirma a gratuidade do ensino. - Criação do serviço de educação de adultos em 1947.	to Lei 71.737, institui a cionaliza o ensino supletivo previsto por esta lei. ¹¹ -Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1967 (MOBRAL). - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - 1990. -Constituição de 1988. Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família visando ao desenvolvimento pessoal, à cidadania e a preparação para o trabalho. Ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso. Dispõe sobre os
--	--	--	--

⁸ As reformas foram realizadas tendo como base o ideário escolanovista. Uma das críticas que pode ser feita é a de que novamente o ideário pedagógico era "transplantado" da Europa e dos Estados Unidos e, também, a tendência ao pedagogismo, ou seja, análise e interpretação da educação sem clareza das relações que ela mantém com o contexto onde se insere. Estas idéias queriam acompanhar o movimento de rompimento com um tipo de sociedade (agrária) para outro (urbano industrial). De qualquer forma, foi importante a seu tempo a defesa da idéia de que era preciso difundir a cultura e a educação. Outro aspecto importante é o de que os educadores diagnosticaram as deficiências da educação, denunciaram e propuseram alternativas (Ribeiro, 1986). Segundo a autora, este aspecto é mais significativo do que a adoção de linguagens e princípios pedagógicos novos para velhas práticas. Estes intelectuais ficaram sendo conhecidos como os profissionais da educação.

⁹ Alguns órgãos importantes foram o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP/1938, Instituto Nacional do Cinema Educativo-1937, Serviço Nacional de Rádio Difusão Educativa-1939, Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES/ 1954, Conselho Nacional de Pesquisa - CNP/1951, Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e Centro Regional de Pesquisa Educacional-1955

¹⁰ As leis criadas são as seguintes: Lei Orgânica do Ensino Industrial(42), cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (42-SENAI), Lei Orgânica do Ensino Secundário (42), Lei Orgânica do Ensino Comercial (43), Lei Orgânica do Ensino Primário (46), Lei Orgânica do Ensino Normal (46), criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (46-SENAC), Lei Orgânica do Ensino Agrícola (46) - (Romaneli, 1984, p. 147). Estas Reformas, juntamente com as outras medidas, iniciaram um esboço de um sistema educacional para o país até então inexistente. As reformas representam a organização de um ensino bifurcado. Isto é, um ensino secundário público destinado às elites e um ensino profissionalizante para as classes populares (Ghiraldelli, 1990). Foram criados dois sistemas de ensino técnico, um do Estado e outro das empresas (Sistema "S"). Os trabalhadores preferiam o Sistema "S" porque os empresários pagavam para as pessoas fazerem os cursos. O Estado começa a subsidiar a iniciativa privada no ensino.

¹¹ As reformas de 68 e de 71 foram resultantes do acordo MEC-USAID. Com elas, ganha corporeidade a Teoria do Capital Humano. Os Estados Unidos passam a dar assessoria técnica e cooperação financeira para implementar as reformas. Houve, na verdade, uma adaptação do ensino à mentalidade empresarial tecnocrática taylorista, o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização de objetivos, especialização de funções e burocratização na perspectiva de maior eficiência e produtividade. Ela representa a consolidação do atrelamento da educação ao sistema econômico e se assenta em três pilares: educação e desenvolvimento (formação de profissionais), educação e segurança (formação do cidadão consciente) e educação e comunidade: escola e comunidade/ conselhos de empresários e mestres (Araújo, 1996, Freitag, 1979, Werebe, 1997).

Legislação (mais significativa)

- Campanha de alfabetização de adultos - recursos públicos para as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Dispõe sobre o orçamento para a educação: União 18% e Estados, Municípios e Distrito Federal 25%.
- Lei 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional)¹².
- Criação do Conselho Federal de Educação (fev. de 62).
- Criação da universidade de Brasília (1961)
- Decreto Federal nº 50 370/03/61 institui o Movimento de Educação de Base.
- Plano Nacional de Alfabetização - janeiro de 1964.

¹²As polêmicas giravam em torno da centralização/descentralização, escola pública/escola particular, financiamento da educação, ensino laico/ensino religioso. O centro não explícito da questão era a democratização do ensino. Esta lei garantiu tratamento igual, por parte do poder público, para os estabelecimentos oficiais e particulares, o que representou a segurança de que poderia haver o carreamento de verbas públicas para a rede particular de ensino em todos os graus. O início do processo de elaboração desta lei foi em 1948 (Ghiraldelli, 1990). Ao mesmo tempo que a lei quebra com a dualidade anterior pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, assegura neste nível o controle do setor privado sobre o mesmo e revela, desta forma, seu caráter elitista (Freitag, 1979).

¹³Novamente, embora sob outro enfoque, o centro da questão era a democratização do ensino. As polêmicas giraram em torno da destinação das verbas públicas e da privatização do ensino público, manifesta através da discussão centralização/descentralização. Os defensores do ensino público chegaram a elaborar a proposta de se atribuir as verbas públicas somente para a escola pública. A liberdade de ensino estaria garantida na medida em que as escolas privadas ou particulares (confessionais ou não) poderiam continuar desenvolvendo suas atividades. Esta postura, para os representantes das escolas privadas, era totalitária (Werebe, 1997). Na LDB, claramente se percebe um duplo movimento. De um lado, está o propósito de centralização da política educacional e, de outro, é evidente o direcionamento na perspectiva da descentralização do financiamento da Educação e de sua gestão administrativa financeira, confirmando a orientação geral da Lei, na perspectiva da concretização da estratégia neoliberal do Estado mínimo e da conseqüente privatização da Educação. A centralização da política educacional verifica-se pela manutenção, sob a responsabilidade do Estado, de três elementos básicos que a constituem: a avaliação do sistema educacional (já em andamento), o estabelecimento de um Currículo Nacional e a formação dos professores, que são, em última instância, os efetivadores da política fazendo-a chegar, diretamente, aos "usuários ou clientes". Quanto à descentralização administrativa e financeira, sua concretização efetiva-se através de propostas, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, a Municipalização, a flexibilização das formas de contratação e as parcerias com empresas privadas, para que tenham, mediante subsídios, suas escolas. A desestruturação do investimento do Estado nas políticas públicas é realizada de diversas maneiras. A descentralização e flexibilização são utilizadas como mecanismos da democratização e da eficiência. Na prática, a descentralização e a flexibilização são processos de delegação às empresas (públicas ou privadas), à comunidade escolar, aos Estados e aos Municípios para a manutenção da educação fundamental e média.

Aspectos	Transição: 1889 - 1930	Afirmação: 1930 - 1964	Consolidação: 64-85, anos 90.
Idéias Pedagógicas desde o movimento hegemoinizado pelas elites	- Pedagogia Tradicional (influência do positivismo) ¹⁴ .	- Pedagogia da Escola Nova ou Ativa (diversas correntes acompanhadas do movimento pela escola pública, estatal, laica e gratuita.	-Teoria do Capital Humano: Pedagogia Tecnista, a partir de 90, Pedagogia da Qualidade Total.
Idéias Pedagógicas alternativas	-Gênese da concepção de Educação Popular. - Socialistas - Libertários - Comunistas	-Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. -Florescimento de pensamentos e práticas alternativas para a concepção de Educação Popular.	-Afirmação da concepção de Ed. Popular. -Florescimento de pensamentos pedagógicos alternativos para a escola pública - Anos 90, redirecionamento na concepção de Educação Popular (grande valorização do ensino público e das práticas alternativas, fala-se em refundamentação).
Educação do popular frente às promessas da República	- Reforço ao viés elitista continuando a educação do popular sem merecer atenção. Ensino primário vinculado às escolas profissionais para os pobres, ensino secundário articulado ao superior para as classes abastadas. Os não-alfabetizados atingem a cifra de 80%.	-Grande expansão do ensino entre 1930 e 1960 (demanda potencial torna-se efetiva). -Classes médias emergentes e o popular buscam a escolarização. - Expansão heterogênea com grandes desigualdades regionais e também urbano-rural, insuficiente e inadequada às exigências da demanda e do desenvolvimento. -Os esforços para a manutenção da população rural no campo	-No período ditatorial se optou em termos educacionais “pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional”.(Ghiraldelli, 1990, p. 163). Segundo o IBGE, diz o autor, em 1983 o Brasil pos-

¹⁴ O positivismo, nas últimas décadas do século XIX, na Europa, já perdia espaço para o Movimento Renovador. Aqui no Brasil, ele era a doutrina que conseguia reunir grupos de adeptos. Esta dependência cultural além de demonstrar falta de capacidade criativa aumenta o atraso entre o copião e o centro criador, que é seu modelo (Ribeiro, 1986, p. 78).

**Educação do po-
pular frente às
promessas da
República**

tiveram grandes êxitos¹⁵.

-Alto grau de seletividade, de exclusão, de evasão e repetência. A seletividade deve ser compreendida nas dimensões extra e intra escola.

- A seletividade contempla também a discriminação social na luta pela escola. As camadas médias procuram o secundário e as camadas populares formação básica/profissional. Mantém-se a dicotomia entre ensino intelectual e manual (profissional).

suía 60 milhões de analfabetos e semiletrados.
- O Brasil dos anos 90 não altera substancialmente, infelizmente, a política e a situação da educação das classes subalternas.

¹⁵Antes de 30, as iniciativas mais consistentes dirigidas à população rural deram-se no ensino médio e superior. É a partir de 30 que se consolida o chamado "ruralismo pedagógico". A intenção era via a educação do homem do campo conter as migrações que eram, segundo a visão do período, responsáveis pelos problemas sociais. Um marco significativo na discussão sobre a educação da população rural foi o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942). Na década de 40 e 50 tem-se uma multiplicidade de projetos (Centro de Treinamento, Semanas Ruralistas, Clubes Agrícolas) que tomam impulso a partir de 1945 com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Esta comissão teve o patrocínio norte-americano. Merecem destaque também a Campanha Nacional de Educação Rural (1952), o Serviço Social Rural (1955) e a Campanha de Alfabetização de Adultos (1947) que desencadeou as chamadas Missões Rurais de Educação de Adultos (1950). Outros programas e projetos acompanharam este período e a tônica era a de vinculação da educação com a produção rural, visando fixar a população rural no campo. A vinculação mais estreita que se estabelece entre educação e desenvolvimento, a partir de 50, põe fim à oposição cidade - campo, que foi o alvo principal da luta ideológica do "ruralismo pedagógico" e inaugura um novo período na educação rural. Este período, também foi marcado por uma série de programas desenvolvidos por uma série de instituições ocupadas com a colonização e reforma agrária. No final dos anos 60, surge o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que, de alguma forma, centraliza as atribuições das outras instituições. A partir deste período, quer-se industrializar o campo e a educação rural também acaba sendo realizada tendo como concepção de educação a Teoria do Capital Humano (Dorneles, 1998, mimeo., Calzans et alii., 1993).

Anexo 2- Caracterização dos Entrevistados¹⁶

1- Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais/RS (MMTR/RS)

1 -

59 anos, casada, 3 filhos, Encruzilhada do Sul/RS (Palmas), primeiro grau incompleto. Direção Estadual do Movimento. Filiada no Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município. Fundadora e filiada ao Partido dos Trabalhadores, do qual foi presidente por dois anos. Não possui vínculo com tendências partidárias. Já atuou na FETAG.

2 -

36 anos, em processo de separação, 8 filhos, Júlio de Castilhos/RS, primeiro grau. Direção Estadual do Movimento. É filiada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município. Não é filiada a partido político.

3 -

42 anos, casada, 2 filhos, Três Cachoeiras/RS (Morro Azul), primeiro grau incompleto, iniciou a militância na Pastoral Rural. Executiva do Movimento. Filiada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município, fundadora e filiada ao Partido dos Trabalhadores. Foi candidata a vereadora. Não possui vínculo com corrente partidária. Atua no Movimento desde o início da sua construção. Origem da inserção foi a Pastoral Rural.

4 -

27 anos, casada, 1 filho, Miraguai/RS (Coxilha Ouro), segundo grau - habilitação magistério. Não possui cargo de direção no Movimento. É filiada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e no Partido dos Trabalhadores. Não possui vínculo com corrente partidária. Participa a um ano do Movimento.

5 -

26 anos, solteira, Severiano de Almeida/RS, terceiro grau (História), ex-direção do Movimento, atualmente sem cargo, é filiada ao Partido dos Trabalhadores, "fecha" com pessoas e não com tendências. Participa do Movimento desde 1988/89.

6 -

48 anos, casada, Cruz Alta/RS (assentamento), primeiro grau incompleto, executiva do Movimento, representa o Movimento na Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, vice-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. É filiada ao Partido dos Trabalhadores. Não possui vínculo com tendência partidária. Já esteve envolvida com a luta pela terra, pastoral e já fez greve de fome (17 dias).

7 -

31 anos, casada, 1 filho, Júlio de Castilhos/RS (assentamento Nova Ramada), segundo grau incompleto, executiva do Movimento, representa o Movimento na Articulação de Mulheres Trabalhadoras Rurais. É filiada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e no Partido dos Trabalhadores. Identifica-se com a tendência Articulação de Esquerda, embora não tenha participação efetiva e considere a situação muito confusa. Possui inserção no assentamento.

¹⁶ As entrevistas foram realizadas durante o ano de 1998.

8 -

29 anos, casada, Ibiraiaras/RS, é da direção do Movimento, primeiro grau incompleto, filiada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, vice-presidente do Partido dos Trabalhadores. Atua num grupo de produção de base da Associação Municipal dos Pequenos Produtores. Já participou de tendência partidária, atualmente não tem participação efetiva. Origem da militância foi a Pastoral e é uma das articuladoras da construção do Movimento.

09 -

55 anos, casado, 1 filho, São José dos Campos/SP, trabalha no CEPIS (Centro de Educação Popular), terceiro grau (Filosofia e Teologia), assessora em momentos importantes do Movimento, é petista mas não se refiliou, não possui vínculo com tendência partidária. Já atuou em bairros, com as igrejas, com agricultores, já foi ligado ao sindicalismo rural, foi assessor da Secretaria Rural da CUT, atuou no Cajamar e foi parlamentar, vereador, do Partido dos Trabalhadores por um ano.

10 -

43 anos, casada, 2 filhos, Roque Gonzales/RS, primeiro grau incompleto, executiva do Movimento, é filiada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e no Partido dos Trabalhadores. Possui tendência partidária. Tem envolvimento com movimentos de mulheres desde 85. Já atuou em diversos Movimentos de mulheres .

11 -

33 anos, casado, terceiro grau com especialização (Administração), Erechim/RS, trabalha no CEPO (Centro de Educação Popular), assessora o Movimento, é filiado ao Sindicato dos Contadores do RS e da direção do Partido dos Trabalhadores em Getúlio Vargas/RS. Já pertenceu organicamente a uma das tendências do PT. Iniciou a militância através da Pastoral da Juventude em 1986.

12 -

30 anos, casada, 3 filhos, terceiro grau (Filosofia), Passo Fundo/RS, trabalha no CEAP (Centro de Educação Popular), assessora sistematicamente o Movimento, É filiada ao Partido dos Trabalhadores e é orgânica à corrente Articulação de Esquerda. Iniciou a militância num grupo de jovens, foi da coordenação estadual da Pastoral da Juventude, foi fundadora do Partido dos Trabalhadores em Guaporé/RS, trabalhou em oposições sindicais. Iniciou a militância com 14 anos.

2- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

13 -

29 anos, casado, 1 filho, Não me Toque/RS (assentamento Libertação Camponesa). Cursando terceiro grau - Pedagogia - de férias: convênio do MST, Incra e Unijuí. É filiado ao Partido dos Trabalhadores e não possui vínculo com tendência partidária. Iniciou a militância com a Pastoral da Juventude aos 16 anos, chegando a ser liberado para a região de Santa Maria/RS. O envolvimento com o MST iniciou em 91, atualmente é responsável estadual pelo setor de educação.

14 -

35 anos, solteiro, terceiro grau (Agronomia). mora em POA/RS. É filiado ao Partido dos Trabalhadores e se relaciona com a tendência Articulação de Esquerda. Atua a dez anos no setor de produção do Movimento, sendo o responsável técnico.

15 -

36 anos, casado, terceiro grau (Pedagogia), POA/RS. Não é filiado a partido. Responsável nacional pelo setor de educação, iniciou militância na pastoral e, em 1986, começou a trabalhar com o Movimento.

16 -

41 anos, padre, terceiro grau, mora em Jaboticaba/RS. Não é filiado a partido. Atua com o Movimento desde 1987. Atualmente contribui mais com o Movimento Nacional, com a educação/formação e outras atividades.

17 -

21 anos, solteira, acampamento de Viamão/RS, segundo grau (Magistério de férias). Não é filiada a partido. Trabalha com contrato emergencial pago pelo Estado, de manhã faz a coordenação da Escola Itinerante e à tarde dá aula numa turma de primeira etapa. Está no Movimento desde 1996.

18 -

25 anos, casada, 1 filho, concluindo o primeiro grau na Unijuí - convênio do MST. Não é filiada a partido. Mora e trabalha com o EJA (Educação de Jovens e Adultos) no acampamento de Viamão/RS. Atua no Movimento desde 1996.

19 -

29 anos, casada, 1 filho, mora no acampamento de Santo Antônio, município de Bossoroca/RS. Cursando terceiro grau - Pedagogia - de férias; convênio do MST, Incra e Unijuí. Filiada ao Partido dos Trabalhadores. Não se articula com tendências. Atua na coordenação das Escolas Itinerantes, além de dar aula. Entrou para a organização ou Movimento em 1997.

20 -

41 anos, casado, 1 filho e está esperando outro. Mora em Pontão/RS, no assentamento 16 de Março, primeiro grau. É filiado no Partido dos Trabalhadores e não possui militância partidária. Direção estadual e nacional do Movimento. Iniciou a militância em 1983 através da Pastoral da Juventude e está no MST desde o início de sua articulação.

21 -

26 anos, casada, 1 filho, primeiro grau incompleto, POA/RS. Não é filiada a partido. Atua no Movimento desde 1989, é responsável pelo setor de formação estadual e é da direção estadual do Movimento.

3- Movimento Negro Unificado (MNU)

22 -

39 anos, casado, dois filhos, cursando terceiro grau (Ciências Sociais), POA/RS. É filiado ao Partido dos Trabalhadores e não possui vínculo com tendências. Já foi da coordenação estadual e atualmente é militante do Movimento. Atua no Movimento desde 1989. É dirigente sindical .

23 -

43 anos, viúva, 1 filho, POA/RS, primeiro grau. Funcionária pública federal (cozinheira). Não é filiada a partido. Está no Movimento aproximadamente desde 1995 e atualmente faz parte da coordenação estadual. Tem atuação num coletivo de mulheres negras oriundas de vários movimentos.

24 -

34 anos, solteiro, cursando terceiro grau (História), atualmente mora em POA/RS. É filiado ao Partido dos Trabalhadores. Já foi duas vezes candidato a vereador e uma a prefeito. Iniciou a militância em 1986 na Pastoral da Juventude. Atua no Movimento aproximadamente desde 1988 e é o coordenador estadual.

25 -

45 anos, casado, 3 filhos, segundo grau, mora em Canoas/RS. É filiado no Partido dos Trabalhadores e militante da tendência Democracia Socialista (DS). Executiva do sindicato. Atua na Confederação da CUT, é da executiva e responsável pela formação nos três Estados do Sul (PR, SC, RS). Iniciou a militância negra a partir da família e muito antes do Movimento ser fundado.

26 -

32 anos, solteiro, 1 filho, terceiro grau incompleto, POA/RS, comerciante e músico. Não é filiado a partido. É da coordenação estadual do Movimento. Iniciou a militância em 1983 no Movimento Secundarista.

27 -

39 anos, separado, 2 filhos, primeiro grau incompleto, POA/RS. Funcionário público municipal (pedreiro). Articula-se com o PSTU. Iniciou militância no Movimento Sindical e atualmente é da oposição municipal. Envolveu-se com o MNU na gestão 1991/93. Sua função atual é ser coordenador de base.

28 -

34 anos, solteiro, doutor em antropologia, desempregado, Não é filiado a partido. É membro do Movimento e iniciou a militância no Movimento entre 1987 e 1991, quando fazia Ciências Sociais.

4- Central Única dos Trabalhadores (CUT)

29 -

47 anos, separada, 2 filhos, terceiro grau (Educação Artística - música), Pelotas/RS. Professora aposentada. É filiada ao Partido dos Trabalhadores e participa da tendência Democracia Socialista (DS). Iniciou a militância nos anos 1960, na Juventude Estudantil Católica. Atualmente é da diretoria, responsável pela formação do sindicato e coordenadora da formação da Regional Sul da CUT. Atua, também, no Coletivo de Desenvolvimento Solidário da região.

30 -

44 anos, casada, 3 filhos, terceiro grau (Letras), Livramento/RS. É filiada ao Partido dos Trabalhadores, integra o Diretório Municipal do Partido dos Trabalhadores e articula-se e participa da tendência PT Amplo. Professora e dirigente sindical. Iniciou a militância em 1985 no Movimento Estudantil. É do conselho geral do sindicato e da direção estadual da CUT. Na regional da CUT é secretária de formação.

31 -

40 anos, solteira, primeiro grau incompleto, Ijuí/RS. Funcionária pública (merendeira de escola). Não é filiada a partido, mas articula-se com a tendência do Partido dos Trabalhadores PT Amplo. É filiada ao sindicato e participante ativa das atividades desenvolvidas também pela CUT.

32 -

40 anos, casado, 1 filho, terceiro grau, Passo Fundo/RS. Funcionário público (assistente de pesquisa). É filiado ao Partido dos Trabalhadores, integra o Diretório Municipal e participa da corrente

Articulação de Esquerda. A militância tem origem no Movimento Estudantil. É diretor nacional de formação do sindicato e secretário de formação da CUT regional. Envolve-se em atividades de construção de alternativas de desenvolvimento para o meio rural.

33 -

32 anos, casado, 1 filho, terceiro grau (Filosofia), Passo Fundo/RS. Bancário (caixa). É dirigente do PSTU. Iniciou militância na Pastoral da Juventude e atuou no Movimento Estudantil. É da executiva do sindicato e da executiva da CUT regional (diretor de política sindical).

34 -

31 anos, casado, 3 filhos, terceiro grau incompleto (Filosofia), Passo Fundo/RS. É filiado ao Partido dos Trabalhadores, vincula-se à Articulação de Esquerda, mas busca construir outra corrente. Iniciou o trabalho de militância na Pastoral da Juventude, chegando a ser liberado para a região. Foi assessor do Departamento Rural da CUT desde o seu início (em 90) envolvendo-se na assessoria política e na formação. Atualmente trabalha no CETAP (ONG que atua no meio rural).

35 -

37 anos, solteiro, terceiro grau (História), Pelotas/RS. Professor numa escola técnica. É filiado ao Partido dos Trabalhadores e vincula-se à tendência Democracia Socialista (DS). Iniciou a militância no Movimento Estudantil, em 83. Filiado ao sindicato, faz parte da direção regional da CUT e do coletivo regional de formação.

36 -

30 anos, casado, segundo grau, POA/RS. Metalúrgico (torneiro mecânico). É filiado ao Partido dos Trabalhadores e atualmente não se vincula a nenhuma tendência. Iniciou a militância no Movimento Estudantil, em 1988. Atuou também na JOC. Em seguida, no Movimento Sindical. Atualmente vincula-se ao seu sindicato de origem, é secretário de formação da Federação dos Metalúrgicos e da direção da Confederação Nacional dos Metalúrgicos.

37 -

39 anos, casado, 3 filhos, segundo grau, POA/RS. Desfilou-se do Partido dos Trabalhadores em 1992 e considera-se um militante de rua. Atualmente não vincula-se a nenhuma tendência. Iniciou militância na oposição sindical dos metalúrgicos de POA (1978 - 1989), foi formado pela Pastoral Operária (83 a 86). Atuou como chefe de gabinete de um vereador do Partido dos Trabalhadores. É assessor da Secretaria de Formação da CUT.

38 -

40 anos, casada, 3 filhos, terceiro grau, Canoas/RS. É filiada no Partido dos Trabalhadores e vinculada à tendência Articulação de Esquerda. Iniciou a militância direto no Movimento Sindical, em 1980. Atualmente é membro da direção estadual da CUT/RS, secretária de formação da CUT/RS e integra a coordenação da Escola Sul da CUT.

Anexo 3- Blocos temáticos das entrevistas

1. Trajetória Individual. Dados de identificação, origem da militância, motivações para o início e continuidade da inserção no Movimento – relação Indivíduo/Movimento/Projeto.
2. História do Movimento. Origem e trajetória.
3. Contexto. Leitura do momento atual, estratégias e prioridades de atuação do Movimento.
4. Análise geral do Campo nos anos 90 (diferentes sujeitos).
5. Concepções e práticas educativas. Relato das práticas educativas realizadas pelos entrevistados e Movimentos e caracterização do público; fins/objetivos das práticas educativas; concepção de educação e metodológica - teóricos que são referenciais; relação educador/educando; relação entre educação formal/não-formal; problemas/dificuldades e avanços obtidos nos processos formativos vivenciados individualmente e pelos Movimentos; desafios para a educação das classes populares hoje.

Obs: Buscou-se apreender as visões sobre: a) popular, b) classe popular, c) Campo Democrático e Popular, d) esquerda/direita, e) educação popular, f) fins da educação, g) educação popular formal e não-formal, h) relações entre: - concepção, metodologia e métodos; - educação popular e classe (econômico), cultura (conhecimento, gênero, etnia, direitos humanos, ecologia) e política (poder); - educação popular e formação política, intelectual, técnica e humana; - educação popular e projeto de sociedade; - educação popular e projeto de desenvolvimento; - educação popular e estratégias de luta (ação direta, disputa hegemônica por dentro e por fora do aparelho de Estado - espaços públicos, como conselhos e na sociedade).

Anexo 4- Observações Realizadas¹⁷

1- Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do RS (MMTR/RS).

- Processo de preparação e de realização da Quarta Assembléia do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais/ RS (5 a 9/3/1998).
- Acompanhamento do processo de luta para obtenção de recursos para o desenvolvimento do Programa de Saúde da Mulher Trabalhadora Rural e de sua Família, durante o ano de 1998: negociações junto ao governo, plenárias do Movimento (16 e 17/6 e 16/9 de 1998) e mobilizações/lutas (9/3; 28/5; 16/9 de 1998 e 8/3 e 28 e 29/10 de 1999).
- Acompanhamento da formulação da proposta de formação para as multiplicadoras e coordenadoras do Programa de Saúde para a Mulher e Família Rural (set., 1998) e acompanhamento de uma das reuniões com Universidades – UFRGS, Santa Cruz/RS e Cruz Alta/RS - visando à parceria para a implementação do Programa (9/11/1998).
- Encontro da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais para preparar o II Encontro Nacional (3 e 4/11/1998).
- Acompanhamento da elaboração e realização da primeira etapa do Curso de Formação de Lideranças. Eixo Temático: História (21 a 25/9/1999). Os eixos temáticos das demais etapas são: da segunda, Luta e resistência popular; da terceira, Projeto, e da quarta, Metodologia.

2- Central Única dos Trabalhadores (CUT)

- Planejamento do Projeto Integrar/RS (9 a 11/2/1998).

¹⁷ a - Procurou-se apreender as inter-relações das atividades e processos observados com a dinâmica mais geral e estratégia dos Movimentos.

b - Para além dessas atividades, que foram realizadas centralmente em 1998, em função da pesquisa e de acordo com as possibilidades da pesquisadora e dos próprios Movimentos, buscou-se, no ano de 1999 e no primeiro semestre do ano 2000, manter contato e atualização sobre cada Movimento. As dificuldades maiores de realização desta atualização dizem respeito ao MNU, devido ao processo vivido pelo Movimento.

- Seminário - Educação Popular: Alternativas e Desafios de nossa Prática. Concepção neoliberal de educação e suas conseqüências, apresentação de experiências de diversas organizações, problematização, discussão e síntese (24, 25 e 26/6/98).
- Coletivo Estadual de Formação: estudo da história da educação popular e sindical, projeto político da CUT, avaliação do trabalho da secretaria/coletivos regionais e encaminhamentos gerais (13 e 14/8/1998).
- Curso formação na Regional Noroeste/RS - Região de Ijuí - elaboração da proposta de formação da regional. Estudo: transformações no mundo do trabalho, encaminhamento de pesquisa para posterior elaboração da proposta de formação (11 e 12/9/1998).
- Coletivo Estadual de Formação. Tema central: Educação profissional. (12/11/1998).
- Segunda oficina do curso de Capacitação de Conselheiros de Trabalho e Emprego. Tema: Formação profissional – diversas perspectivas – (13 e 14/11/1998).
- Continuidade do curso Regional Noroeste/RS/. Tendo por base os resultados da pesquisa, estudo e elaboração da proposta de formação da regional (10 e 11/12/1998).

3- Movimento Negro Unificado (MNU).

- Atividade cultural e política comemorativa do Aniversário dos 20 anos do Movimento (2/10/1998).
- Reunião com diversos segmentos organizados dos negros com Deputado recém-eleito. Preocupação com a política pública cultural (15/10/1998).

4- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

- Participação no Encontro Estadual por uma Educação Básica no Campo (26 a 29 de maio de 1998/ UFRGS).

- Encontro do Coletivo Estadual de Formação do Movimento. Método de trabalho popular de base articulado à estratégia do Movimento, avaliação da prática. Avaliação da situação de cada região, debate, planejamento e amarrações, encaminhamentos diversos (9 e 10/6/1998).
- Acampamento Viamão/RS. Atividades observadas: discussão, deliberação e encaminhamentos sobre as eleições para Governador, sorteio de lotes, Escola Itinerante e Educação de Jovens e Adultos - EJA - (14 e 15/10/1998).
- Segunda etapa do Curso para Militantes dos Três Estados do Sul (RS, SC, PR). Diversas temáticas: História do Brasil, Estratégia MST, Disciplina, Projeto Popular para o Brasil, Metodologia de Trabalho de Base, Relações de gênero, entre outros (17 a 20/11/1998).
- Jornada da Reforma Agrária – Regional de Livramento/RS – Assentamento Santa Rita - (22 a 29/02/1999). Atividade de caráter político, organizativo e formativo. Esta atividade contou com um dia de preparação da equipe e um dia de estudo. Após, houve o deslocamento até o assentamento e a realização da Jornada.

Anexo 5- Documentos consultados - Sujeitos da pesquisa¹⁸

1. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

- MST: como se organiza (Cad. de Form., 2. Ed., n. 5, 1986).
- 3º Encontro Nacional: nossas prioridades - org. da base, form., articulação campo cidade, org. dos assentados (Cad. de Form., n. 12, 1987).
- Plano Nacional do MST 1989 a 1993 (Cad. de Form., n. 17, jun., 1989).
- Reunião da Executiva Estadual do RS. Avaliação da organização, encaminhamento dos problemas e encaminhamentos gerais (16/6/1989).
- Encontro Estadual do MST/RS (5, 6 e 7/1/ 1990). Conjuntura, alianças e relações do MST com entidades, plano de metas dos setores para 90, organização e funcionalidade do MST, preparação do segundo Congresso nacional (de 3 a 5/ 4/ 1990- Brasília).
- Executiva Estadual e dos Assentados. Estudo sobre o método revolucionário de direção, política de relacionamento do MST, conjuntura: MST x governo do Estado (compra de terra, recursos, assentamentos), outras discussões e encaminhamentos (20 e 21/3/1990).
- Reunião da direção estadual do MST e da executiva dos assentados. Conjuntura, avaliação da direção, situação econômica e organizativa dos assentamentos, encaminhamentos políticos, organizativos e de método (17/8/1990).
- III Seminário de estudo e debate sobre a capacitação massiva: fundamentos pedagógicos (20 a 22/10 de 1992).
- Que queremos com as escolas dos assentamentos? (Cad. Form. n. 18, 2. ed., nov., 1993).
- Encontro do Coletivo Estadual de Formação. Relatos, planejamento da formação/94, estudo: método de capacitação massiva, estrutura do setor (3/1/1994).
- Método de direção (31/1/1994).
- MST/RS e a massificação. Retomada dos momentos de maior massificação/mobilização do MST, aprendizados e encaminhamentos (1994).
- Escola, trabalho e cooperação, proposta político-pedagógica para o trabalho nas escolas (Boletim da Educação, n. 4, maio de 1994).
- Elementos para um balanço político das eleições e as perspectivas de um novo período (dez., 94).

¹⁸ Foram considerados documentos todos os materiais assumidos institucionalmente pelos Movimentos: relatórios, cartilhas, textos, etc. A seleção dos documentos foi realizada a partir dos disponibilizados pelas Secretarias dos Movimentos no Estado do RS. A única exceção foi o MNU que, por motivo de mudança de sede, os documentos foram disponibilizados pelos entrevistados. Procurou-se observar, na seleção, os critérios de tempo, linha política dos Movimentos e a discussão sobre formação. Os documentos estão listados

- Posição do MST em relação ao governo FHC (dez., 94).
- Critérios para ser do MST: nota da executiva para o movimento em geral (6 a 8/12/1994).
- Relatório de atividades nacional. Além do relato contém as prioridades para 1995 e o relatório financeiro (n. 2, 1994).
- XII Encontro Estadual dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do RS. Conjuntura geral e agrária, estudo do programa agrário, avaliações: desafios e encaminhamentos para MST e setores, preparação do III Congresso Nacional - 24 e 27/07/95, Brasília - (26 a 29/1 de 1995).
- Relatório do Coletivo Nacional da Frente de Massas Estudo: geopolítica dos Sem Terra, avaliação geral das lutas e acampamentos, evolução das lutas, problemas enfrentados no Nordeste, como ler a realidade local, orientações para o trabalho, método e encaminhamentos (3 a 5/2/1995).
- Coordenação Nacional. Análise de conjuntura e análise econômica, posição do MST frente à conjuntura, luta pela Reforma Agrária: análise e encaminhamentos, política sobre a participação da mulher no MST (formulada após estudo sobre o tema), informes e encaminhamentos diversos. (5 a 7/4/1995).
- Programa de Reforma Agrária (Caderno de Formação, n. 23, jul., 1995).
- Reunião da Coordenação Nacional. Análise de conjuntura e agrária (informes sobre os Estados e definição de táticas), debate sobre as instâncias nacionais do MST e política de comunicação, reunião de setores, encaminhamentos (3, 4 e 5/10/1995).
- Instâncias nacionais do MST. Definição das instâncias, objetivos e papéis. Procedimentos e critérios de escolha e participação (3, 4 e 5/10/95).
- Reunião entre os movimentos populares, sindical e pastorais que atuam no campo, no RS. Objetivos da reunião, exposição das estratégias de cada organização do campo, concepção e projeto de desenvolvimento, avaliação da atuação/relação entre as organizações e encaminhamentos (entidades participantes: Mov. Atingidos por Barragens, Comissão Pastoral da Terra, Pastoral da Juventude Rural, Departamento Estadual do Trab. Rurais da Central Única dos Trabalhadores, MST e MMTR/RS) - (4/10/1995).
- Planejamento de metas para 1996 (resolução aprovada no XIII Encontro Estadual).
- Cooperativas de produção: questões práticas (Cad. de Form., n. 21, 2. ed., abr., 1996).
- Encontro de Mulheres do MST. Realidade regional, depoimentos pessoais, gênero e classe, resgate da participação das mulheres na luta pela terra, estratégia do MST, o que fazer?, informes, avaliação, encerramento (18 e 19/7/1996).
- Tarefas organizativas. Organicidade do MST, relação entre linhas políticas, instâncias e métodos (1996).

pele critério de tempo. Acrescentou-se o conteúdo mínimo, quando o título do documento foi considerado não auto-explicativo. Os documentos citados no decorrer do trabalho constam na bibliografia geral.

- A disciplina no MST. Conceito, desvios e indisciplina, disciplina e normas da organização, fidelidade ao projeto, respeito ao coletivo, unidade, dedicação pessoal, ética, mística, segurança, patrimônio, luta de classe, humildade. Conclusão (7/1997).
- Os desafios atuais do MST. Ocupar novos espaços na sociedade (mar., 1998).
- Papel da cultura no MST (maio /1998).
- A Escola Itinerante em acampamentos do MST (jun., 1998).
- Pensar os passos seguintes. Multiplicação de quadros, organicidade nos assentamentos, ampliar o poder de convocação da sociedade, aglutinar simpáticos, levar em frente e dar organicidade ao Projeto Popular para o Brasil (set., 1998).

2. Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais

- Documento de mulheres trabalhadoras rurais. História da organização/Mov. de Mulheres, impasses dos Movimentos de Mulheres Trabalhadoras, avaliando a história, perspectivas e linhas prioritárias (maio/jun., 1988).
- Encontro de trabalhadoras rurais. Análise da conjuntura, avaliação do 8 de março, retrospectiva da luta das mulheres que levaram o 8 de março a ser considerado o Dia Internacional da Mulher, início da discussão sobre a estruturação, objetivos e bandeiras de lutas do Movimento, encaminhamentos do 1^o Encontro de Mulheres Trabalhadoras Rurais (28 e 29/3/1989).
- Resoluções e propostas do MMTR/RS. "Mulher que luta organizada gera a nova sociedade" Objetivos, nosso jeito de ser, bandeiras de luta e organização (Cartilha, maio de 1990).
- Reunião da Coordenação Estadual. Discussão com a Comissão da Pró-Central do Mov. Popular (CPC), concepção de Movimento, relação com o Departamento Rural da CUT, levantamento e avaliação da realidade das regionais do Movimento, encaminhamentos (28 e 29/5/1990).
- Sistematização do questionário aplicado para as mulheres do MMTR. Levantamento da realidade da mulher trabalhadora rural (jul., 1990).
- 1^a etapa do curso de monitoras. Abertura, expectativas do grupo, como funciona a sociedade, propostas do Movimento, avaliação (18 a 21/6/90).
- Seminário Estadual do MMTR/RS. Abertura, realidade do MMTR/RS, funcionamento da sociedade, análise dos projetos em disputa na sociedade, concepções de movimento popular, análise dos Movimentos e encaminhamentos (19 a 21/11/1990).
- História da luta das mulheres. Ênfase na história das mulheres no Brasil (texto, 1990).
- Seminário de formação do MMTR. Início da elaboração da política de formação do Mov. (3 e 4/12/91).

- Reunião da Coordenação Estadual. Integração, encaminhamentos, retomada da história do Movimento, avaliação do processo de luta, planejamento da continuidade da luta e da Assembléia/92 (6 a 8/8/1991).
- Seminário relações sociais de gênero. Afetividade e sexualidade (20 a 22/9/91).
- Mulher, cidadania, valorização conquistaremos com luta e organização. Tese para a 2ª Assembléia Estadual do MMTR/RS. Conjuntura, a crise e as mulheres, as mulheres e o poder político, avaliação do Movimento, estrutura, definições referentes aos objetivos, ao caráter, lutas, relações com os outros (abr., 1992).
- Reunião da Executiva MMTR/RS. Avaliação da 2ª Assembléia, proposta para o planejamento e encaminhamentos. Avaliação e definições de linha das relações do MMTR com as demais organizações populares (5, 7/5/1992).
- Planejamento da Direção Estadual do MMTR (maio de 1992).
- Por que existimos como movimento de mulheres autônomo (texto, maio /1992).
- Reunião da direção estadual do MMTR/RS. Análise de conjuntura (contexto internacional: a crise da antiga ordem e nova ordem mundial), processo de impeachment, governo Itamar, eleições municipais, situação das regionais, método de trabalho de base e construção da luta, discussão com CETAP, encaminhamentos (27 a 29/10/1992).
- Sistematização do questionário aplicado na 2ª Assembléia do MMTR (sem data). Situação da vida e do trabalho, causas da situação, avanços e problemas do MMTR, em que o Movimento tem ajudado a nossa vida a melhorar, como acontece a participação no Movimento, relações homem e mulher na nova sociedade, função do MMTR, relações com outros Movimentos, problemas de organização, o que deve mudar no jeito de se organizar, o que deve ser feito de 92 a 94, como envolver as pessoas nas lutas.
- Seminário sobre saúde. Análise geral da saúde: nacional, estadual e municipal, projeto de saúde do MMTR (retomada da luta já), organização do processo de discussão na base e formas de luta (mapeamento da situação da saúde nos 37 municípios - 59, pessoas presentes na atividade) - (17 e 18/2/1993).
- Texto sobre o MMTR/RS. Análise da trajetória, definição de conceitos e proposições de eixo de luta, reivindicações e estratégias. Proposição de que o eixo de lutas deveria articular gênero, produção e reprodução (elaborado a partir do resgate da discussão de 17/5/94: rever eixo de luta, estratégias e reivindicações do MMTR/RS).
- Curso: a pequena propriedade na perspectiva da agroecologia. Objetivos: início da formação técnica e política na área da produção e articulação das dimensões da produção, reprodução, gênero (30/8 a 2/9/1994).
- Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais. Para a discussão com os grupos de base do Movimento em preparação à 3ª Assembléia Estadual (Cartilha, nov., 94).

- Projeto Político do MMTR/RS: 1995 a 1997 - “Mulheres parceiras da fertilidade, cultivando o chão, construindo a igualdade”. Sociedade que queremos, natureza do MMTR, jeito de construir o Movimento, estratégias 95/97, bandeiras de luta, política de alianças, políticas específicas do MMTR, análise da realidade, as relações sociais de gênero no meio rural, modelo alternativo popular de desenvolvimento, princípios que norteiam os diferentes projetos, modelo de desenvolvimento e papel da mulher (Cartilha elaborada a partir das resoluções da 3ª Assembléia Estadual).
- 1ª etapa do curso intensivo de formação. Identidade da mulher, conhecimento do neoliberalismo e desenvolvimento rural, história do MMTR: relações com as lutas sociais e a nossa prática (2 a 6/10/1995).
- Planejamento do MMTR/RS (3 a 7/5/1995).
- Curso de produção. Formação técnica na área da produção, novo modelo de desenvolvimento rural e a inserção das mulheres trabalhadoras rurais (2 a 6/10/1995).
- Avaliação da luta pela saúde no MMTR. Por que parou? Quais os motivos? E desafios ? (27/11/1995).
- Mulher na evolução da humanidade (texto,1995).
- Reunião da Direção Estadual do MMTR (13 a 15/5/1996).
- Seminário sobre concepção de desenvolvimento rural. Aprofundamento na concepção de desenvolvimento do MMTR, identidades e diferenças com outros Movimentos Rurais, visualização de ações nesta perspectiva (20 e 21/ 5/1997).
- Encontro estadual de formação do MMTR/RS. Definir o processo preparatório da Quarta Assembléia Estadual e sensibilizar para o processo de preparação (1 e 2/10/1997).
- A luta por saúde no MMTR (dez., 1997).
- A retomada do trabalho de base. Embasamento, perspectiva política e metodologia (Cartilha,1997).
- Mulheres conquistando saúde. Corpo e sexualidade, principais doenças, planejamento familiar, métodos contraceptivos, direitos de saúde da trabalhadora rural, pronto socorro vegetal (Cartilha,1997).
- Programação da 3ª etapa dos cursos regionais de formação. Abertura, resgate das etapas anteriores, a sociedade que queremos construir, estratégias de construção, retomada do projeto do MMTR, preparação da 4ª Assembléia e da mobilização (1997).
- Seminário: Missão do MMTR na virada do século. Análise de conjuntura e projeto alternativo, papel dos Mov. Sociais Populares e Missão do MMTR (10 e 11/2/1988).
- Missão do Movimento de Mulheres Rurais/RS. Resoluções da 4ª Assembléia Estadual do MMTR/RS. Orientações sobre como usar a cartilha, analisando a realidade em que vivemos,

trabalho de base para mudar a realidade, missão do Movimento, revendo desafios, assumindo compromissos, cantos (Cartilha, 1998).

- Sistematização do questionário aplicado na 3ª Assembléia. Dados gerais pessoais, relação com o Movimento, participação na sociedade e o específico da saúde (1988).
- Programa de promoção à saúde da mulher e da família rural do Rio Grande do Sul. Realidade da saúde, saúde como direito e proposta do programa (mar., 1998).
- Programação da primeira etapa do processo de formação das multiplicadoras e coordenadoras do Programa de promoção à saúde da mulher e da família rural (17/9/1998).
- Formação das multiplicadoras de base: subsídios da 1ª etapa. Textos para serem utilizados nos cursos: o neoliberalismo e a saúde pública; o MMTR; a luta por saúde e o projeto popular para o Brasil; gênero e classe; retomada do processo de luta por saúde da mulher e da família rural; a promoção à saúde da mulher e da família rural e o papel das multiplicadoras (1998).
- Formação das coordenadoras de base: subsídios da 1ª etapa. Além dos textos das multiplicadoras: metodologia de organização popular, organização popular e o papel das coordenadoras dos grupos de base do MMTR/RS (1988).
- Relatório das Multiplicadoras do MMTR-RS. Regional Alto da Serra (27 a 29/10/1998).
- Avaliação do processo de formação das multiplicadoras e coordenadoras dos grupos de base do MMTR-RS. Fatos marcantes dos processos participativos para cada um, concepção de formação, critérios para avaliar, avaliação, estratégia político-organizativa do MMTR, retomada dos objetivos das segundas etapas, orientações políticas, mapeamento das mulheres para o curso de formação de lideranças, política de relação do MMTR com o novo governo (17/12/1998).
- Reunião da executiva. Relação do Movimento com o Governo Olívio, outras questões específicas com encaminhamentos (9/12/1998).
- Reunião da direção estadual. Preparação do 8 de março de 1999, relato dos projetos (lutas, Consulta Popular, formação e organização de base e, estrutura e funcionamento) - (11 e 12/12/1998).

3. Movimento Negro Unificado

- Proposta de curso de formação. Nível 1 – O A, B, C do militante (o surgimento das raças, civilizações antigas, escravidão, racismo, realidade atual da comunidade negra, movimento negro no Brasil); Nível II – Para militantes (Movimento Negro Unificado, classes sociais, partidos políticos, Estado, negritude); Nível III – Para quadros (raça e classe, racismo e luta de classe, conjuntura política, liderança, teoria e prática política, dominação político-racial, luta e solidariedade internacional); metodologia (Goiânia, set., 1988).

- Programa de ação do MNU. Por um movimento negro independente, pelo fim da violência policial e contra a indústria da criminalidade, pelo fim da discriminação racial no trabalho, por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos, pelo fim da manipulação política da cultura negra, contra a exploração sexual, social e econômica da mulher negra, pelo fim da violência racial nos meios de comunicação, pela solidariedade internacional à luta de todos os oprimidos (aprovado no IX Congresso nacional, 13 a 15/4 de 1990).
- Relatório do Primeiro Encontro Estadual do MNU/RS. Planejamento e administração por objetivos, organização popular de base e trabalho de massa, informação, comunicação e formação, prática e concepção política, discussão e aprovação de propostas, eleição da coordenação estadual (de 4 a 6/12 de 1992).
- Primeiro seminário nacional de educadores negros do MNU: “A educação no projeto político do povo negro para o Brasil” (jan., 1998).
- Relatório do Terceiro Encontro Estadual do MNU/RS. Avaliação de conjuntura nacional e internacional, projeto político, programa e plano de ação, balanço político e organizativo do Movimento, escolha de delegados para o XII Congresso Nacional, escolha da coordenação (1998).
- XII Congresso Nacional do Movimento Negro Unificado. Caderno de teses. Pauta do congresso: I - Conjuntura e balanço dos 20 anos do MNU; II - Construção do projeto político: estratégia nacional e internacional e programa político; III – Organização política e concepção (Salvador, 9 a 12 /4 de 1998).
- Movimento Negro Unificado: O que é?, O que se propõe?, Qual a razão da existência?, O que orienta a linha de atuação dos seus membros?, Como você pode se vincular ao MNU?, Estrutura organizativa, e explicação sobre a proveniência dos recursos financeiros (texto, seção/RS do MNU – sem data).
- A Educação e o projeto político do povo negro para o Brasil (texto para debate – sem data).

4. Central Única dos Trabalhadores

- Primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora. É um livro publicado pela CUT e conta a história da gênese e trajetória de constituição da CUT (1984).
- Resoluções do Segundo Congresso Nacional. Resoluções sobre conjuntura política e econômica do país, nova estrutura sindical e estatutos da CUT (Caderno Especial, ago., 1986).
- Documentos da Secretaria Nacional de Formação. Avaliação das atividades de 87 e plano de trabalho de 1988.
- Terceiro Congresso da Central Única dos Trabalhadores. Conjuntura atual e tarefas da CUT, concepção e prática sindical, diretrizes de ação. plano de lutas (1988).

- Memória da primeira etapa do curso de formação de formadores de nível dois. Conteúdo: negociação e contratação coletiva, concepção metodológica dialética aplicada aos processos formativos, habilidades pedagógicas do formador (21 a 23/6 de 1991).
- Quarto Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores. Balanço político e organizativo, estratégias da CUT, conjuntura internacional e nacional, plano de ação, estatuto da CUT (1991).
- Sistematização da Secretaria Estadual de Formação/RS. Foi sistematizado o trabalho de formação compreendendo o período de 1985 a 1992 (dez., 1992).
- Planejamento da direção estadual da CUT/RS (23 a 24/6 de 1992).
- 7 Anos de Política Nacional de Formação. Conteúdo: a formação é da CUT, identidade da política nacional de formação, prioridades programáticas, estrutura organizativa, sustentação financeira (Dez., 1993).
- 10 ano de CUT e o papel da formação: um balanço necessário. (Forma & Conteúdo – Revista da SNF, n. 5, dez., 1993).
- Resoluções do Nono Encontro Nacional de Formação – ENAFOR. Reestruturação da política nacional de formação (dez., 1994).
- Quinto Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores. Situação nacional e internacional, a CUT no período de 1983 a 1993, estratégia, política: organizativa, internacional, de formação, meio ambiente, seguridade social, criança e adolescente, formação profissional, mulher trabalhadora, política anti-racista (1994).
- Texto – base sobre a reestruturação da Política Nacional de Formação (mar., 1995).
- Encontro do coletivo estadual de formação/RS. Avaliação e encaminhamentos do trabalho para 96 (dez., 1995).
- Relatório da reunião CUT/CONTAG. Conteúdo: Projeto de pesquisa e formação sindical (Brasília, abr., 1996).
- Informa CUT. Resoluções da Executiva Nacional (ago., 1996).
- Sexto Congresso Nacional. Conjuntura internacional e nacional, balanço político e organizativo, estratégia, plano de ação (1997).
- Plano nacional de formação 1997. Conteúdo: a) âmbito nacional: atividades conjuntas com outras políticas, atividades de gestão da rede nacional de formação, atividades dos núcleos temáticos, b) âmbito regional, c) relatório do 11 ENAFOR (mar., 1997).
- Relatório do 12 ENAFOR. Avaliação da política de formação em 1997, situação geral da rede nacional de formação, prioridades para 1998 (dez., 1997).
- A CUT na construção da igualdade racial. Comissão nacional contra a discriminação racial. Conteúdo: política anti-racismo da CUT, Convenção da OIT, ONU e UNESCO (ago., 1997).

- Documento síntese do projeto Integrar/RS. Características e conseqüências do neoliberalismo, deliberações da CUT e da Confederação dos Metalúrgicos, princípios políticos do projeto, objetivos, concepção metodológica, funcionamento, áreas de abrangência, público alvo, sustentação financeira, forma organizativa (set., 1997).
- Educação e sindicalismo. Caderno de apoio às atividades de formação do programa nacional de formação de formadores e capacitação de conselheiros. Conteúdo: Bloco 1 – Concepções de Educação; Bloco 2 – Política de formação da CUT (1997).
- Trabalho e educação num mundo em mudanças. Caderno de apoio às atividades de formação do programa nacional de formação de formadores e capacitação de conselheiros. Bloco I – As transformações do capitalismo no final do século XX; Bloco II – Emprego/desemprego e alternativas de geração de renda; Bloco III – Alternativas de desenvolvimento, Bloco IV – Educação e trabalho (1997).
- Gênero: construindo as relações sociais. Caderno do Núcleo temático relações de gênero para formadores da rede nacional de formação da CUT. Conteúdo: construindo uma política de gênero, relações de gênero, significados e desafios, gênero, saúde e trabalho (maio de 1998).
- Núcleos temáticos. Uma das novas faces da PNF rumo à sua maior organicidade. (abr., 1998).
- Rede Sul de Formação da CUT. Gênese e trajetória da rede de Formação da CUT, o que é a rede, características e objetivos da rede, composição e funcionamento da rede, rede regional sul de formação, como organizar e como fazer planejamento de uma micro-regional (Caderno, 1998).
- Diretrizes e estratégias da política nacional de formação: 1999 – 2000. Estratégia formativa, objetivos do Plano nacional de formação, eixos temáticos, projetos em desenvolvimento, núcleos temáticos, papel dos agentes, gestão e financiamento da política nacional de formação, primeira conferência nacional sobre a política de formação da CUT (maio de 1999).
- Sindicalismo e economia solidária (Publicação do grupo de trabalho sobre economia solidária da CUT, 1999).