

DOSSIÊ TEMÁTICO :

"EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR DE ADULTOS: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

APRESENTAÇÃOⁱ

HADDAD, Sérgio*

O dossiê organizado para este número é constituído por oito artigos produzidos por um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que sistematizaram práticas de educação não escolar de jovens e adultos em diferentes partes do país e por um artigo analítico de dois pesquisadores latino-americanos sobre o lugar do relato na sistematização de práticas. Trata-se do resultado da terceira etapa de um estudo sobre a temática da educação não escolar que teve início em 2005ⁱⁱ. A primeira etapa fez um balanço da produção de conhecimentos, analisando dissertações de mestrados e teses de doutorado dos programas de pós-graduação em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social para o período de 1998-2006, e resultou em um conjunto de artigos publicado em número anterior desta revistaⁱⁱⁱ. A segunda etapa mapeou experiências de educação não escolar no campo da Educação em Direitos Humanos e Educação Popular a partir de projetos recebidos por órgãos de fomento privados em 2010^{iv}. O projeto atual, iniciado em 2012, contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)^v e teve o seu encerramento em março de 2016. Todas as etapas foram conduzidas com o apoio institucional da Ação Educativa, organização não governamental que atua nos campos da Educação, Juventude e Cultura (www.acaoeducativa.org.br).

Educação não escolar

Nossa intenção ao coordenar esta série de estudos foi a de dar um passo a mais no conhecimento daquilo que, na metáfora do *iceberg*, corresponde à sua parte imersa e quase

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisador da Ação Educativa, professor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Caxias do Sul (UCS).

invisível na formação dos seres humanos: a educação não escolar. A educação escolar, que corresponde à parte visível, é aquela na qual se concentra o maior número de estudos e onde o conhecimento científico acumulado tem sido maior.

Para fins desta pesquisa, utilizamos o conceito de Educação Não Escolar de Adultos como a educação que se realiza em paralelo aos sistemas escolares denominados por Educação de Jovens e Adultos (EJA) e programas de Alfabetização de Jovens e Adultos – e não em oposição a eles. Enfrentamos o problema da definição do campo desta prática de educação tomando como base a necessidade de olhar amplamente para os processos educativos a que estão expostos os seres humanos ao longo da sua vida. Esse vasto campo é também denominado, entre outras maneiras, por Educação Popular, Educação Não Formal, Educação Continuada, Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida.

Dada a dificuldade em estudar todas as práticas do extenso campo da Educação Não Escolar, limitamos as análises a um conjunto de experiências que possuem duas características importantes: intencionalidade política e pedagógica por parte de educadores(as) e educandos(as) ao produzir a experiência e práticas que apresentem alguma institucionalidade, mesmo que de baixa intensidade. Desta forma, nos focamos naquelas mais formalizadas, deixando de lado a parte não formal e informal, a qual representa enorme parcela da educação não escolar e é de difícil mensuração (BROBÈRE; BÉZILLE, 2007; GHANEN; TRILLA, 2008). Também como critério de seleção do campo de estudos, colocamos prioridade na escolha de trabalhos voltados à formação, organização e mobilização política, tradicionalmente denominados por Educação Popular, como ocorre nas experiências que se voltam à defesa, promoção e implementação dos direitos humanos. As razões para este foco escolhido estão diretamente ligadas à conjuntura mundial e nacional que estamos vivenciando nos últimos anos^{vi}.

Conjuntura e os desafios teóricos e metodológicos

Vivemos momentos de múltiplas crises. O domínio do capital financeiro na economia, que se fortaleceu com a implantação do neoliberalismo, elevou os níveis de desigualdades e processos de exclusão social nas últimas décadas a ponto de, em 2014, 1% da população deter 48% da riqueza mundial, enquanto 80% detinham 5,5%^{vii}. O trabalho publicado por Piketty (2014) nos mostra de maneira clara o modo como as desigualdades sociais crescem na medida

em que a remuneração do capital financeiro é maior que a produção de bens e serviços, sendo isso o que se constata nos últimos anos. Por outro lado, e ao mesmo tempo, ocorreu um elevado aumento da produtividade e da produção desses bens e serviços, com forte escalada na exploração dos recursos naturais, cujo impacto sobre a biosfera do planeta acabou por desestabilizar os principais ciclos do ecossistema sob um conceito de desenvolvimento que se limita ao crescimento da produção e do consumo. A lógica atual do progresso mercantiliza todos os espaços da vida em detrimento de outras concepções sobre o bem viver das pessoas e do meio ambiente^{viii}. No plano político, a democracia é seriamente ameaçada pelo domínio do capital nas instâncias de poder. Há também um recrudescimento dos fundamentalismos religiosos e comportamentais.

Todos esses fatores têm levado a caminhos que acabam por questionar o modelo civilizatório atual e suas lógicas de produção e reprodução da vida. No entanto, dado o caráter contraditório e heterogêneo dos interesses societários, há uma disputa permanente na viabilização destes elementos por parte dos diversos setores, tanto no âmbito da sociedade quanto no das instâncias do poder constituído. Por consequência, podem ocorrer fissuras na lógica hegemônica que preside a sociedade, permitindo o aparecimento de práticas, conhecimentos e representações sociais que buscam legitimar e implementar os interesses de um ou outro setor de menor poder, ou mesmo um conjunto deles. O aprimoramento da democracia é a fórmula principal para administrar os conflitos resultantes destas diversidades de interesses societários no âmbito do Estado, como afirma Grzybowski:

De baixo para cima, dos territórios urbanos e rurais em que vivemos e trabalhamos, das empresas e de mercados que nos estruturam, das instituições culturais e espaços públicos em que nos articulamos e produzimos identidades, da nossa diversidade de sujeitos e modos de viver a cidadania até o poder legalmente constituído, da Planície para o Planalto, gera-se um fluxo de pressões e contrapressões. São estas contradições que movem a vida democrática, variáveis em intensidade, definindo por isto as próprias conjunturas políticas. Transformadas em lutas, elas funcionam como reguladoras, em última instância, do Estado (2010, p. 23).

Ao mesmo tempo, não há como separar desta conjuntura atual, e da sua lógica, os sistemas de produção e reprodução do conhecimento. Como sabemos, a educação e a ciência não estão isentas dos interesses dos setores dominantes das sociedades e da influência das estruturas de classe na oferta, aquisição e comercialização do saber. Como escreve Grzybowski,

[...] a propriedade intelectual de descobertas científicas e criações tecnológicas são boas para os negócios privados, mas não para a sociedade e a sustentabilidade da vida... A propriedade intelectual não foi feita para democratizar os possíveis benefícios da geração e aplicação de conhecimentos à produção de bens e serviços, é feita para dominar e controlar economias e, com isto, povos inteiros. Isso sem falar que, em grande parte dos casos, são apropriações indevidas, via patenteamento legal, de saberes coletivos ou invenções pirateadas (2010, p. 25).

É necessário, portanto, nessa disputa de interesses societários, criar espaços e possibilidades para sistematizar conhecimentos que são produzidos e voltados para os interesses de parcelas da sociedade que lutam por direitos e defendem os setores não hegemônicos. Essas iniciativas, ao produzirem novos estudos, geram novas demandas teóricas e metodológicas, novos valores e produtos. Configuram-se como formas de resistência, mesmo quando são propositivas. A sistematização destas práticas permite transformá-las em objetos de reflexão, produção de conhecimento e aprendizagem para toda a sociedade, realimentando novas práticas sociais.

No campo da educação não escolar, há muito vem se experimentando processos de sintetização de práticas sob diversos nomes: pesquisa participante, pesquisa-ação e sistematização de experiências sociais. A sistematização de experiências é de uso frequente daqueles que se dedicam à Educação Popular. A sistematização, como conceito e método, não tem um significado único, aproxima-se da avaliação de práticas sociais ou mesmo do campo da pesquisa social. Nos estudos aqui apresentados, a sistematização de atividades é tomada como a interpretação crítica de uma experiência que, na medida do possível, a partir do seu ordenamento e reconstrução histórica, explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no procedimento e o papel que a educação não escolar tem na sua consecução (JARA, 2006). Processos de sistematização são instrumentos de realimentação do fazer político e pedagógico de experiências educativas e estimuladores de novas ações. O objetivo deste conjunto de trabalhos visou refletir sobre as práticas atuais denominadas por Educação Popular e educação para os direitos humanos, dentro do campo da educação não escolar de adultos, a partir de diversos olhares sobre experiências que estão ocorrendo na atualidade.

O campo da Educação Popular não simpatiza com a ideia de um sujeito externo realizando a sistematização. Por sua vez, tem como ideal criar um “ambiente” no qual são os integrantes da experiência a ser sistematizada, dispostos em grupos, que realizam a problematização e a delimitação do objeto, o traçado e o desenvolvimento do processo de sistematização. No entanto, reconhece que há necessidade de sujeitos externos para mediar

tanto os processos investigativos como as ações pedagógicas que preparam e alimentam a sistematização.

Segundo Falkembach (2006), entre os fundamentos que orientam tais métodos de pesquisa qualitativa estão o reconhecimento do sujeito investigado como resultado de um processo de produção cultural e social, e o olhar sobre as relações sociais como complexas e múltiplas, levando em conta não apenas os encadeamentos econômicos que regem as ações humanas e as subjetividades dos indivíduos – embora elas assumam um grande peso, especialmente em uma sociedade globalizada como a contemporânea –, mas também questões raciais, de gênero, étnicas, de geração e parentais que atravessam os processos sociais e marcam os indivíduos e as sociedades.

Em relação à produção de conhecimentos, afirma que os saberes da experiência e a ciência acadêmica são formas que se distinguem pela menor ou maior capacidade de sustentar a crítica sistemática, a argumentação e a contra-argumentação. A sistematização, na sua diversidade de propostas metodológicas, se apoia em ambos, procura mantê-los em diálogo, rompendo com a hierarquia que desqualifica os primeiros. Portanto, ao recuperar as práticas que são transformadas em objeto de conhecimento, a sistematização se apoia em narrativas dos atores sociais, acompanhadas de análises e interpretações; lida, portanto, como práticas sociais, discursos e interpretações. Oportuniza que estes tomem forma e se constituam em objeto de crítica e argumentação. Ao incentivar que se manifestem os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, a sistematização vai possibilitando que as singularidades destas sejam apreendidas.

Para Martinic (1998), ao não dicotomizar o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, o processo de sistematização deveria construir uma linguagem descritiva particular “desde dentro” das próprias experiências, apresentando uma leitura destas práticas e constituindo-se assim em um referencial que lhe dá sentido a partir de diferentes atores que constroem e reproduzem significados por meio de seus próprios horizontes sociais e culturais.

Em processos como este, a pesquisa qualitativa permite criar um espaço educativo propiciado pela sistematização por ser uma zona de expressão e interação de uma pluralidade de vozes (que admite encontros e desencontros, coerções e reconhecimentos solidários). Ela concebe a educação como diálogo ampliado, polifônico de atores.

A sistematização da qual falamos não é isenta de caráter político, não é neutra: ela se propõe a apreender as relações de poder, que afirmam verdades “históricas”, “culturalmente

situadas”, “predispostas à contestação e à ressignificação”, nos âmbitos das práticas, das sociedades e dos sujeitos. Desconfia, portanto, de abordagens que não estão atentas para as forças conjunturalmente produzidas em razão dos jogos de poder que constituem os diversos espaços da vida social.

Estes fundamentos, coerentes com os princípios da Educação Popular, implicam, inicialmente, no envolvimento direto dos atores sociais no processo de reflexão sobre suas práticas e na produção de conhecimentos, visando fazer da investigação um processo concomitante de aprendizagem dos envolvidos nas experiências com o objetivo de aprimorá-las. No entanto, nem sempre tal envolvimento foi possível de ser realizado nos projetos que foram investigados, o que levou os investigadores e investigadoras a buscarem formas de se chegar ao conhecimento, não menos válidas dentro do campo das pesquisas qualitativas, como a consulta documental, a pesquisa de campo e as entrevistas semiestruturadas.

Ao mesmo tempo, conforme nos alerta Sposito (2014), alguns cuidados devem ser tomados por parte de quem pesquisa movimentos sociais e ações coletivas. Para a pesquisadora, é necessário manter a prudência epistemológica de não atribuir à experiência estudada, de início, um sentido que diz respeito às ideias do pesquisador ou da pesquisadora do que propriamente à realidade. Conjuntamente, é necessário manter o olhar atento para além das manifestações imediatas destas ações coletivas, e trabalhar no sentido de compreender os momentos de aparente não ação, quando as pessoas não estão nas ruas ou no trabalho de base.

Outras recomendações que tomamos da autora para os processos de sistematização, como desdobramento das suas análises, foram: não abrir mão da individualidade dos participantes no interior das diversas experiências estudadas, inclusive seus aspectos afetivos e não apenas racionais; atentar para pluralidade de sentidos das experiências e não se ater apenas aos elementos comuns, mas também aos não homogêneos.

As pesquisas

Na pesquisa “A afirmação quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí”, coordenada pela professora Aline Abbonizio e seus estudantes quilombolas Amanda de Souza e Emerson Luís Ramos, o trabalho de sistematização relatado centra-se na recuperação da identidade quilombola de uma comunidade em Angra dos Reis que luta pela demarcação das suas terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) após ter sido

certificada como quilombola pela Fundação Palmares em 1999. São integrantes de uma comunidade negra rural, formada por descendentes de trabalhadores escravizados de uma antiga fazenda no Vale do Paraíba fluminense.

O trabalho de sistematização voltou-se para a reconstrução do processo de organização política em torno da retomada daquelas terras, que coincide com o entendimento de que a comunidade negra rural poderia ser considerada remanescente de quilombo. Esta nova maneira de se reconhecer e de se afirmar num campo de disputa por direitos norteia as ações sistematizadas e identificadas como de Educação Popular.

Na pesquisa denominada “A Educação Popular em contextos de privação de liberdade: a arte-educação na Fundação Casa”, Denise Carreira e Leila Andrade discutem a formação oferecida pela ONG Ação Educativa para 26 arte-educadores que trabalham na Fundação Casa (antiga FEBEM), tentando responder se é possível construir e desenvolver uma Educação Popular transformadora em contextos de privação de liberdade. O enorme desafio de trabalhar na perspectiva de uma educação emancipadora com jovens infratores, em um local conhecido por violar direitos de forma sistemática, é discutido neste trabalho que aponta possibilidades e limites desse tipo de atuação.

Raiane Assumpção e Patrício Leonardi tomaram como desafio sistematizar experiências de Educação Popular da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), realizadas por meio do Programa de Educação Tutorial (PET). Os autores partem do princípio que, historicamente, as universidades têm mantido primordialmente seu compromisso com as classes economicamente favorecidas e com propostas de formação e produção de conhecimento que são comprometidas com os projetos hegemônicos. Por outro lado, os autores reconhecem que no interior das universidades há grupos de caráter progressista, libertários ou comprometidos com as mudanças socioeconômicas na perspectiva popular. Considerando estudos recentes que demonstram que as experiências ou reflexões sobre práticas de Educação Popular na universidade estão localizadas majoritariamente nas ações de extensão, os autores defendem que esta lógica deveria ser rompida com a inclusão da pesquisa e do ensino. O estudo conclui que a Educação Popular consegue existir e ser mantida no espaço da universidade pública brasileira.

A ativista feminista e pesquisadora Carmen Silva do SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia^{ix} nos relata sobre uma experiência de formação política feminista com mulheres jovens, realizada em Recife nos anos de 2013 e 2014. O espaço criado nessa

experiência possibilitou o encontro de mulheres jovens que tinham distintas aproximações com o feminismo, algumas atuantes em coletivos, outras não, e algumas bem definidas em sua identidade feminista, mas sem nenhuma experiência de atuação coletiva. Com base no feminismo e na perspectiva pedagógica de Paulo Freire, o trabalho aponta como as participantes seguem construindo o feminismo em suas vidas e nos coletivos nos quais atuam, refletindo sobre sua situação como mulheres, organizando ações coletivas de expressão de modos de vida e de luta por direitos, participando em movimentos sociais em torno de causas compartilhadas, se expressando por meio da poesia, música, grafite, design, e também no jeito de ser e estar no mundo.

O trabalho de pesquisa da professora Kátia Regis, do professor Marcelo Pagliosa e de Grace Kelly Souza, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), parte do pressuposto de que as organizações do movimento negro podem ser locais de aprendizagem para aqueles(as) que nelas atuam ao possibilitar um novo olhar sobre o ser negro(a), trazendo para toda a sociedade reivindicações e proposições para a superação das desigualdades étnico-raciais. É neste marco que se situam as ações do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA), coletivo fundado em 1979 por um conjunto de ativistas do movimento negro. Dentre seus projetos, há o Bloco Afro Akomabu (Akomabu significa, na língua Fon^x, “a cultura não deve morrer”), cuja atuação foi sistematizada pelos pesquisadores com a participação de quatro dos seus integrantes. O artigo discute os resultados da pesquisa e demonstra como as ações do Bloco Afro Akomabu e do CCN-MA colaboram para o processo de construção da identidade negra, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e proporcionam elementos para o questionamento dos currículos eurocêntricos das instituições educacionais.

No projeto sistematizado por Luiz Tokuzi Kohara e Marcos José Pereira da Silva sobre movimentos de moradia na cidade de São Paulo, a questão norteadora coloca em pauta o modo como os movimentos desenvolvem formação não escolar a partir das suas ações políticas na cidade de São Paulo: as ocupações de áreas públicas e privadas sejam elas de prédios ou de terrenos; negociação com gestores e técnicos da prefeitura, governo do Estado, concessionárias de serviços de água e luz; participação em atos e manifestações por moradia, políticas públicas e direito à cidade, entre outros temas; assembleias, reuniões e visitas às pessoas nas favelas; construção de cisternas em favelas para armazenar água da chuva;

produção de informação, de documentos, *release* e programas de rádio e realização de seminários. Estão presentes, neste trabalho, as ações desenvolvidas por dois movimentos: a Associação de Auxílio Mútuo da Região Leste (APOIO) e Movimento de Defesa do Favelado (MDF), que articulam 150 grupos de base com cerca de 3.950 famílias. A pesquisa demonstra que, em várias situações, a participação social, unida à reflexão teórica, gerou ganhos em termos de ampliação da consciência sobre a complexidade das causas e soluções dos problemas sociais, especificamente, os de moradia.

A proposta coordenada pela professora Conceição Paludo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), denominada “Educação Popular no Levante Popular da Juventude no Rio Grande do Sul: renovações e permanências” sistematizou a origem e a trajetória desse movimento de juventude, assim como seus objetivos, reivindicações e forma organizativa, além de compreender como a Educação Popular é definida e vivenciada pelo movimento. Com sólido referencial teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético, o trabalho conclui que os processos formativos dos jovens têm sua prioridade na prática e experimentação dos enfrentamentos vivenciados nas suas ações de enfrentamento e mobilização, assim como na vivência de valores humanos que se dão nos seus processos organizados, e menos na formação de cunho teórico.

Por fim, a opção por centrar a pesquisa no Movimento Passe Livre (MPL) de São Paulo por parte da equipe coordenada por Sérgio Haddad se deu pela relevância e protagonismo do Movimento nas manifestações de 2013, ao sair às ruas lutando pela revogação do aumento de 20 centavos na passagem dos transportes coletivos. A principal bandeira do movimento é a implementação da tarifa zero no sistema de transportes públicos, condição essencial para conquistar o direito à locomoção na cidade e o consequente acesso aos espaços urbanos que isso proporciona. Interessou investigar o sentido educativo do movimento junto aos seus militantes e à população em geral. O resultado apontou para a preocupação do movimento em fazer do trabalho educativo uma das suas estratégias para arregimentar novos participantes, em particular nas escolas, ao discutir temas ligados ao direito à cidade e como lutar por ele. O estudo mostra que, apesar dessas práticas educativas terem identidade com as características da tradição da Educação Popular, elas se distanciam no peso que a formação teórica tem no trabalho político do movimento. A pesquisa foi feita por meio de documentos e entrevista com três dos seus militantes.

Temas para o debate

A partir das experiências relatadas neste dossiê, podemos indicar algumas questões para o debate sobre a natureza dessas atividades, as relações com a conjuntura atual e os desafios colocados para o campo de trabalho da educação de adultos em espaços não escolares.

As práticas educativas sistematizadas e apresentadas neste dossiê contemplam movimentos tradicionais da Educação Popular e da educação por direitos, como são as lutas por moradia e o movimento de mulheres. Contemplam ainda movimentos mais recentes envolvendo grupos de jovens, como o Levante Popular da Juventude e Movimento Passe Livre; e também temas de crescente relevância pelos setores populares como são as ações de afirmação da identidade racial e contra a discriminação com jovens privados de liberdade, com marcada dimensão racista. Apontam também para uma diversidade nos agentes de promoção destas práticas, que podem ser uma organização não governamental, uma universidade ou o próprio movimento social. Essa crescente diversidade de setores sociais, temáticas e agentes protagonistas, indica que o movimento de Educação Popular e de defesa de direitos, apesar de mais invisibilizado nos tempos atuais ou distanciado das preocupações dos mediadores políticos, assessores e investigadores, ainda se mantém ativo, reinventando-se e produzindo novas práticas e novos conhecimentos.

Podemos dizer que após os anos 1980, auge dos trabalhos de Educação Popular no período pós-ditatorial, a luta por maior participação social e pela democratização do Estado Brasileiro acabou por levar olhos, ouvidos e trabalho político de um grande conjunto de educadores populares para a luta por garantir direitos no novo arcabouço legal produzido pela Constituição de 1988 e suas leis complementares. Passaram a agir, não apenas pelo fortalecimento da organização popular, mas principalmente no campo institucional das estruturas de poder, pressionando o poder legislativo, e participando dos conselhos e conferências na perspectiva de uma nova democracia participativa que se vislumbrava como decorrência do novo marco legal.

A luta dos mediadores não só se voltou para esses mecanismos de conformação de uma nova relação entre Estado e sociedade civil, numa perspectiva do que se costumou denominar por constituição de espaço público não estatal, onde o território da política se realizaria, mas também para a disputa por postos nos chamados governos populares que foram

gradativamente ganhando instâncias municipais, estaduais para, finalmente, conquistar o poder central. Ali, experiências de democracia participativa foram levadas adiante por muitos daqueles ou daquelas que em momentos anteriores estavam nos espaços de sociedade civil. Diversos militantes e educadores populares foram alçados também aos postos no legislativo e em organizações paraestatais.

O movimento de Educação Popular, portanto, foi perdendo importância frente aos novos campos de disputa institucionais, sendo deixado ao largo, subsumindo dos debates militantes e acadêmicos e dando lugar aos temas institucionais como, por exemplo, o da educação de jovens e adultos em sua luta permanente pela conquista do direito à educação escolar daqueles que não tiveram a possibilidade de acessá-la. No entanto, o trabalho de base nunca deixou de existir, como comprovou a segunda etapa desta pesquisa, concluída em 2012. O movimento de mulheres, os sindicatos rurais, as pastorais, os movimentos de moradia, de luta por creches e de saúde, e tantos outros que permaneceram vivos, foram se juntando à luta dos quilombolas, aos coletivos de jovens, ao movimento negro, ao da economia popular, à luta pelo reconhecimento da diversidade de gênero, ao socioambientalismo de base e tantas outras novas formas de resistência e de constituição de direitos.

Com as grandes manifestações de 2013 e a consequente perda do apoio popular dos governos instituídos, o tema da formação política retoma ao centro do debate como necessidade das novas gerações e grupos sociais que experimentaram pela primeira vez participar nas ruas. Outros fatores também contribuíram para que setores da sociedade reconhecessem a necessidade da retomada do trabalho “de base” voltado ao fortalecimento dos atores sociais, como a inoperância ou ineficácia de muitos dos espaços participativos criados com a Constituição de 1988 que exigiam formação para a atuação da sociedade civil para serem exitosos; ou as críticas sobre o modelo de políticas públicas de inserção social apenas pela lógica da transferência de renda e pelo consumo, deixando de lado um trabalho de formação política cidadã integrado a processos efetivos de aquisição de direitos universais como saúde e educação, por exemplo. O tema da Educação Popular voltou a ganhar relevância e os trabalhos aqui sistematizados mostram algumas destas possibilidades.

Outra dimensão importante encontrada nos artigos e que dialoga com concepções originárias da Educação Popular é a relação entre o não escolar e o escolar. Se é verdade que nos anos 1950 e 1960 não havia uma forte resistência em nominar por Educação Popular o trabalho na escola pública – inclusive defendida por setores progressistas da sociedade

brasileira como a verdadeira Educação Popular, por ser universal e gratuita – durante o período militar, essa resistência passou a ser dominante em função não só do papel autoritário que os agentes públicos exerciam na preservação dos interesses dos setores dominantes da sociedade, inclusive por meio do sistema escolar de ensino, como também por influência da sociologia da ideia que considerava o sistema escolar reprodutor das ideologias dominantes e, conseqüentemente, mantenedor de estruturas sociais desiguais. Os projetos de Educação Popular, aqui estudados, não se opõem aos caminhos escolares, ao contrário, debatem e refletem sobre a sua importância e, em algumas experiências, sobre como integrá-los com a prática de trabalhos não escolares. Isso acontece, por exemplo, quando a população quilombola de Angra dos Reis, no processo de resistência e luta pelo seu reconhecimento, tem na conquista de uma “escola quilombola”. Ou então quando os trabalhos se realizam diretamente em espaços escolares institucionalizados, como o que é feito pela UNIFESP ou pelo trabalho complementar à escolaridade dos jovens infratores, ou mesmo com a formação que os jovens do Movimento Passe Livre realizam nas escolas públicas. São exemplos que demonstram que o distanciamento do escolar com o não escolar está sendo gradativamente superado.

Nos trabalhos aqui sistematizados, podemos notar que novos sujeitos políticos ganham evidência como protagonistas de ações coletivas. Não mais apenas as classes trabalhadoras, como operários, camponeses e profissionais que vendem a sua força de trabalho são considerados agentes de mudanças sociais, mas também jovens, mulheres, negros e negras passam a ser considerados sujeitos protagonistas de ações de busca de identidade e luta por direitos.

Um tema permanente que se apresenta nos textos é a sua relação e valorização dos aspectos culturais nos processos pedagógicos. Não a cultura como produto de expressão artística ou como sinônimo de instrução ou ilustração, mas sim a cultura que, por ser popular, é questionadora da sociedade desigual em que está inserida, tornando-se expressão política. Ao reconhecer que o trabalho de transformar e ressignificar o mundo pelo ser humano através de uma ação coletiva é o mesmo que transforma e significa a sua consciência e a produção da cultura dela decorrente, a pergunta imediata que se impõe é: em qual sociedade esse trabalho se realiza? Conforme Brandão,

Em uma sociedade igualitária e regida por princípio de justiça e fraternidade, a diferença entre culturas é um bem. A sua pluralidade, correspondente à presença de diversos grupos étnicos e mesmo nacionais, à diversidade de suas regiões e à associação entre tudo isto e a variedade de vocações e estilos de vida e de representação da experiência particular de um grupo ou povo no curso da realização de sua vida, é desejável. É mesmo um dos indicadores mais fiéis de um estado cultural de liberdade de criação, a partir de diferenças culturais negadoras de diversidades sociais [...]. Outra coisa é a desigualdade cultural decorrente de estrutura e processo de imposição de valores, de negação dos direitos à expressão cultural de povos de grupos e de etnias minoritárias ou dominadas social e culturalmente (2010, p. 103).

A sociedade brasileira, por suas características, é estruturante de mecanismos de discriminação como o racismo, o machismo, a homofobia e tantos outros sinais de uma cultura opressora. E é por isso que ao lado do fazer pedagógico de organização e mobilização popular, os trabalhos de educação não escolares se voltam para a cultura em seu processo histórico, resgatando identidades e realizando enfrentamentos nos espaços de luta política. Nesta pesquisa, tanto no caso do Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra do Maranhão, como na afirmação quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí, as expressões culturais são centrais nos processos educativos de resgate de identidade e luta contra a discriminação. O mesmo pode-se dizer do trabalho realizado com jovens mulheres em Pernambuco, e da pesquisa realizada junto à Fundação Casa, em que as manifestações culturais são indissociáveis dos aspectos pedagógicos.

A maioria dos princípios considerados nas ações de Educação Popular e de defesa de direitos apresentados no dossiê mantém-se indissociável do pensamento freireano e de suas orientações: horizontalidade, diálogo de saberes, valorização da diversidade cultural, não neutralidade política, democracia como método, participação popular. Há, no entanto, em função da conjuntura atual, algumas diferenças quanto à estratégia política para a conquista de direitos. Frente à crescente descrença com relação às instituições políticas – parlamentos, partidos, mecanismos judiciais, processos participativos – há uma tendência de alguns movimentos (como no caso do MPL) em manter o foco no ativismo político de rua – entendido como organização, mobilização e ocupação dos espaços públicos – como movimento “autonomista”, distante destas instâncias tradicionais mais institucionalizadas de poder.

A conjuntura atual, os novos temas e estratégias, no entanto, não dos distanciam daquilo que nos apresenta Jorge Osório e Graciela Messina no texto inicial deste dossiê:



somos todos partícipes do movimento latino-americano que a partir da Educação Popular e da Pesquisa-ação tem construído dispositivos de trabalho para a reflexão crítica de projetos educativos, baixo uma epistemologia da ação e tendo por horizonte uma pedagogia crítica. Somos produtos de um movimento que desde os anos 1970 vem atuando em processos políticos, educativos e culturais para construir um campo de conhecimento voltado à intervenção social e à ação cultura buscando construir mais democracia, justiça social e respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver, uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 206 p.

BRANDÃO, C. R. Cultura Popular. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **A arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA/MMA**. Brasília: MMA, 2009. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/pda/_publicacao/51_publicacao05052011033057.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BROBÈRE, G, BÉZILLE, H. De l'usage de la notion d'informel dans le champ del'éducation. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 158, jan-mar 2007 p. 32-46.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: **Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA**. Brasília: MMA, 2006. p. 34-55. Disponível em:<http://www.mma.gov.br/estruturas/pda/_publicacao/51_publicacao05052011033057.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2016.

GHANEN, E., TRILLA, J. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Sumos, 2008.

GRZYBOWSKI, C. **Cidadania, controle social das CT&I e democratização**. Rio de Janeiro: IBASE, 2010. 29 p.

HADDAD, S. Apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-21, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/251>>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação 2) Disponível em:<http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MARTINIC, S. El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada en el **Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina** (Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14 agosto 1998). Disponível em: <<http://www.alboan.org/archivos/337.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro 2016.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

SPOSITO, M. P. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, P.; FAVERO, O. (Org). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Ed. UFF, 2014.

ⁱ Uma versão inicial deste trabalho sob o nome de “Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da Educação Popular hoje” foi apresentada sob encomenda do GT-18 da ANPED para 37ª Reunião Nacional realizada em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, de 4 a 8 de outubro de 2015.

ⁱⁱ Um balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos no Brasil 2005-2008; A educação não escolar de adultos: um balanço de práticas educativas 2008-2012; A educação não escolar de adultos; Educação não escolar de adultos: uma revisão dos caminhos da Educação Popular e da Educação para os Direitos Humanos 2012-2016.

ⁱⁱⁱ **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 5, 2009.

^{iv} Os fundos de fomento utilizados nesta pesquisa foram o Fundo Brasil de Direitos Humanos e a CESE – Coordenadoria Ecumênica de Serviços.

^v CNPq 408549/2013-01 Chamada 43/2013 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas; CNPq 308965/2012-4 (Educação) Produtividade em Pesquisa – PQ 2012.

^{vi} Para discussão mais aprofundada sobre os conceitos educação não escolar, educação popular e educação em direitos humanos que fundamentaram toda as três etapas da pesquisa, ver HADDAD (2009).

^{vii} Ver <<http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/wealth-having-it-all-and-wanting-more-338125>>.

^{viii} Sobre a discussão do bem viver, ver Acosta (2016).

^{ix} Referimo-nos à entidade que impulsionou esta experiência: SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia, organização feminista com 34 anos de existência, sediada em Recife (PE).

^x Língua nigerocongoleza falada na África Ocidental, sobretudo no Benim.