

# O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular

Ciclo de seminários

organizado pela Rede de Educação Popular de São Paulo



# O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular

Ciclo de seminários

Inácio da Silva (org.)

São Paulo, outubro de 2008

Esta publicação é resultado do Ciclo de Seminários realizado em 2007 e 2008

O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular : ciclo de seminários / Inácio da Silva, org. – São Paulo : Instituto Pólis, 2008. 67p.

ISBN 978-85-7561-048-0

Seminários realizados em 2007 e 2008.

Palestrantes: Alípio Casali, Fernando Altemeyer Jr., Petronella Maria Boonen, Solange Bastos, Luiz Kohara, Luis Basségio, Paulo Afonso Barbosa de Brito, Maria do Carmo Albuquerque, Carla Caruzi Dozzi, Sebastião de Oliveira Coelho, Vera Barreto, Eulina Pacheco Lutfi, Ana Cláudia Moreira Cardoso, Sônia Kruppa e José Oscar Beozzo.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Freire, Paulo – Método de educação. 3. Sociologia educacional. 4. Pedagogia crítica. 5. Educação popular. I. Silva, Inácio da. II. Instituto Pólis.

CDU 37.013.78

**Organização do Ciclo** | Rede de Educação Popular de São Paulo

**Coordenação** | CECIR – Centro Cida Romano/ Sedes Sapientiae (Maria Aparecida Horta); CDHEP – Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo (Ana Sílvia Puppim); Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos (Ana Maria Caricari); CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação (Regina Inês Estima); DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Thomaz Ferreira Jensen); IPF – Instituto Paulo Freire (Raiane Patrícia Assumpção); Pólis – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Pedro Pontual, Maria do Carmo Albuquerque e Inácio da Silva); Rede de Educação Cidadã/SP (Mariana Pasqual) e Newton Virando Basile.

**Palestrantes** | Alípio Casali; Fernando Altemeyer Jr.; Petronella Maria Boonen; Solange Bastos; Luiz Kohara; Luis Basségio; Paulo Afonso Barbosa de Brito; Maria do Carmo Albuquerque; Carla Caruzi Dozzi; Sebastião de Oliveira Coelho; Vera Barreto; Eulina Pacheco Lutfi; Ana Cláudia Moreira Cardoso; Sônia Kruppa; José Oscar Beozzo.

**Organização da publicação** | Inácio da Silva

**Coordenação editorial** | Veronika Paulics e Cecilia Bissoli

**Projeto Gráfico e editoração** | Cecilia Bissoli

**Edição e revisão** | Ana Sílvia Puppim, Inácio da Silva, Maria Aparecida Horta, Maria do Carmo Albuquerque, Mariana Pasqual, Newton Virando Basile, Raiane Patrícia Assumpção, Regina Inês Estima, Thomaz Ferreira Jensen, Viviane Nebó.

# Sumário

Apresentação	7
I. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação: o Pensamento Complexo, Teologia da Libertação, Justiça Restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento Estratégico e Situacional (21/11/2007)	9
II. Paulo Freire, as práticas de organização popular e a participação em políticas públicas (13/02/2008)	21
III. Paulo Freire, o mundo da escola e o mundo do trabalho (23/04/2008)	49
IV. O pensamento de Paulo Freire como elemento de integração de práticas no meio popular (25/06/2008)	61



# Apresentação

*O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular.* Este é o nome do ciclo de seminários que celebra dez anos de ausência/ presença de Paulo Freire. Tratando-se de Paulo, a ausência só poderia estar prenhe de vida, reinvenções e compromisso com os "esfarrapados desta terra". Em um momento em que reina uma profunda descrença nas ações coletivas e na utopia, o inédito-viável de Freire novamente nos ilumina – mais de 250 pessoas, vindas de diferentes espaços e regiões da cidade de São Paulo, estiveram juntas para discutir os desafios atuais, partilhar experiências e propor caminhos.

Re-olhar Paulo Freire como partícipe de novas práticas, encontrar e "pedagogizar", pelo menos de forma inicial, os conflitos hoje presentes no campo da educação popular, foram os resultados deste encontro.

A constatação por muitos de nós, educadores e educadoras populares, da carência de espaços de reflexão sobre as práticas educativas no meio popular, nos motiva a enxergar o ciclo como o primeiro passo para formação de uma rede de educadores populares da cidade de São Paulo.

O ciclo de seminários foi estruturado em quatro encontros. O primeiro, *Paulo Freire e outras correntes de pensamento e ação: o Pensamento Complexo, Teologia da Libertação, Justiça Restaurativa, Teatro Oprimido e Planejamento Estratégico e Situacional*<sup>1</sup>, realizou-se em novembro de 2007. O segundo, *Paulo Freire, as práticas de organização popular e a participação em políticas públicas*, aconteceu em fevereiro de 2008. O terceiro encontro, em maio de 2008, abordou o tema *Paulo Freire no mundo da escola e do trabalho*, o quarto e último, *O pensamento de Paulo Freire como elemento de integração de práticas no meio popular*, aconteceu em junho.

Disponibilizamos o registro, já editado, dos quatro encontros. Dentre os muitos "festejos" que aconteceram em 2007/2008, celebrando os dez anos de ausência/ presença do educador pernambucano, acreditamos ser esta uma pequena contribuição. Boa leitura.

1 Sobre o Teatro do Oprimido não há texto, uma vez que foi apresentada uma vivência.





# Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação

## O Pensamento Complexo, Teologia da Libertação, Justiça Restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento Estratégico e Situacional

### I. Paulo Freire e o pensamento complexo

Prof. Alípio Casali<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Alípio Casali é filósofo, doutor em educação pela PUC-SP, pós-doutor pela Universidade de Paris, professor e pesquisador da Pós-Graduação em Educação da PUC-SP.

Edgar Morin e Paulo Freire são figuras com muitas semelhanças, paralelismos e coincidências do ponto de vista da sua história de vida pessoal, mas também algumas divergências. A aproximação entre esses dois pensamentos pode trazer resultados importantes no sentido de dar brilho a aspectos críticos do pensamento de um e de outro, dentro da suposição de que: a) seja acrítico pensar que o pensamento crítico possa ser um só; b) ambos, Morin e Freire, sejam pensamentos críticos.

O pensamento crítico não é um só, porque a realidade humana não é una, porque a cultura não é una, a história não é una, porque os modos de exercício do pensamento humano não têm um ideal ou essência prévia a realizar. A realidade material histórica cultural é polimorfa: diversificada, múltipla e complexa nas suas manifestações; é, portanto, intangível e, no limite, indescritível. Damos conta dela por aproximações. É impossível captar sua essência, porque ela não tem uma essência prévia, e é impossível dar conta simultaneamente de todas as suas manifestações. É por isso que a olhamos de vários pontos de vista, embora buscando a mesma coisa no conjunto.

Esse pressuposto da realidade como coisa complexa está presente tanto em Morin quanto em Freire, mas cada um expressou isso de modo singular. Eles guardam, um com relação ao outro, diferenças de objeto, de método, de resultados. Cotejemos esses dois pensamentos segundo alguns dos aspectos pelos quais eles convergem e divergem.

O pensamento crítico de Freire se organiza no entrecruzamento de dois eixos: o da radicalidade e o da totalidade. Radicalidade, não no sentido de radicalismo, mas no sentido de empenho em buscar as raízes ou origens das coisas e da História. É o empenho de compreensão dos fenômenos por sua gênese ou historicidade. Totalidade, no sentido de empenho por compreender cada fenômeno, cada acontecimento, cada processo, cada problema, dentro do conjunto de que faz parte, supondo-se que todo acontecimento é parte de um todo, e que para compreender a parte é preciso compreender a totalidade da qual ela é parte. Freire empreende sua visão da história e da cultura (a política aí incluída) sem questionar a viabilidade de sua validação. Ou seja, tinha uma perspectiva otimista acerca das condições de validação do conhecimento em ciências humanas, e assumia de modo restrito a crise da epistemologia<sup>3</sup> que vinha desenhando-se há décadas: assumia-a apenas pelo viés da crítica ao positivismo.

<sup>3</sup> Assumamos, aqui, "epistemologia" como, genericamente, a ciência da ciência, o conhecimento do conhecimento, a resposta à seguinte pergunta: como saber se o nosso saber é crítico? E em que condições? "Epistemologia" como o saber sobre o saber. Como saber se o saber é sábio, como conhecer rigorosamente o conhecimento, como submeter o conhecimento a um crivo crítico para poder obter máxima certeza acerca da sua consistência?

4 Edgar Morin (1921-), é um sociólogo e filósofo francês. Pesquisador emérito do *Centre National de la Recherche Scientifique*. Formado em Direito, História e Geografia, adentrou na Filosofia, na Sociologia e na Epistemologia. Um dos principais pensadores sobre complexidade. Autor de *O método, Introdução ao pensamento complexo, Ciência com consciência e Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. É considerado um dos pensadores mais importantes do séc. XX.

5 Karl Raimund Popper (1902-1994) é considerado como o filósofo mais influente do séc. XX a tematizar a ciência, com o debate sobre a demarcação entre a ciência e a não-ciência. Foi também um filósofo social e político de estatura considerável, um grande defensor da democracia liberal e um oponente implacável do totalitarismo.

6 Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) foi um físico norte-americano cujo trabalho incidiu sobre história e filosofia da ciência, tornando-se um marco importante no estudo do processo que leva ao desenvolvimento científico. Seu 1º livro foi *A Revolução Copernicana*, mas com o livro *Estrutura das Revoluções Científicas* tornou-se conhecido, não mais como um físico, mas como um intelectual voltado para a história e a filosofia da ciência.

7 Paul Karl Feyerabend (1924-1994) filósofo da ciência, nascido em Viena que, ao largo de sua vida experimentou uma evolução constante (foi popperiano, antirracionalista, empirista, antiempirista, antipositivista, relativista), sempre com um alto grau de anarquismo e critério crítico; criador do anarquismo epistemológico. É um dos dos coautores da Tese da Incomensurabilidade. Veja sua obra "Contra o método", editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1989.

8 Imre Lakatos (1922-1974) foi um filósofo húngaro da matemática e da ciência. Graduou-se em matemática, física, e filosofia. Tornou-se comunista durante a II Guerra Mundial. Parte da sua correspondência com o seu amigo e crítico Paul Feyerabend foi publicada em *For and Against Method*.

9 Ilya Prigogine (1917-2003) ganhador do Prêmio Nobel de Química (1977) pelos seus estudos em termodinâmica de processos irreversíveis, com a formulação da teoria das estruturas dissipativas. Foi co-fundador do atual Centro Para Sistemas Quânticos Complexos. Autor de *Entre o tempo e a eternidade, O fim das certezas, A Nova Aliança e As Leis do Caos*.

O pensamento de Morin<sup>4</sup>, diferentemente, elaborou-se a partir de dentro de uma reconhecida crise da epistemologia contemporânea, que atingia todas as áreas do conhecimento, não apenas as ciências duras ou naturais. Mas para compreendermos o alcance da empreitada de Morin é indispensável abrirmos uma janela e considerarmos brevemente os grandes traços dessa crise da epistemologia da qual Morin faz parte e da qual pretende ser solução.

Na entrada dos anos 1960, a formulação dominante na epistemologia era o pensamento de Karl Popper<sup>5</sup>, que afirmava como critério principal de validação do conhecimento a sua refutabilidade. Era uma posição dura contra o dogmatismo na ciência: qualquer conhecimento, para ter pretensão de validade, deve submeter-se a réplicas experimentais, o que significa dispor-se a eventualmente ser refutado.

Mas o modelo de Popper foi criticado nos anos 1960 pelo pensamento de Thomas Kuhn<sup>6</sup>, quando este anunciou que a verdadeira revolução científica em curso dependeria principalmente não dos pesos e medidas lógicos de refutação no interior de uma teoria mas, antes, dos jogos argumentativos com bases empíricas sólidas no interior da comunidade científica de pesquisadores. Ou seja, segundo Kuhn, nenhum pesquisador isolado teria possibilidade de assumir e resolver o problema do conhecimento. O conhecimento não é produto de um pensador ou de uma teoria isolada, mas sim de uma comunidade científica, de uma responsabilidade coletiva de construção do conhecimento.

Depois de Kuhn veio Feyerabend<sup>7</sup>, afirmando que era preciso revirar do avesso o método para se ter certeza se o que nós estamos pensando é crítico. Em sua obra clássica "Contra o método", ele defendia a necessidade de se testar o método pelo seu contrário para se assegurar de sua consistência.

Em seguida vem Imre Lakatos<sup>8</sup>, na defesa da idéia de que a comunidade científica é feita de sujeitos concretos que são movidos por interesses, afetos, distorções da percepção, distorções psíquicas, afetivas, emocionais, religiosas, políticas etc. Quando "vamos para o conhecimento" não nos fechamos num laboratório ou gabinete e isolamos a nossa corporeidade, não operamos como sujeito inocente e puro. Lakatos traz o conhecimento para o "chão" cotidiano, para a cultura, afirmando que o conhecimento é também condicionado e é expressão da cultura.

Ao mesmo tempo está em elaboração o pensamento do físico-químico Ilya Prigogine<sup>9</sup> que volta às questões da física, sobretudo a "nova física", para afirmar que a realidade não é só ordem e permanência. O real se apresenta também como desordem. A desordem não é a destruição do real, é parte da organização do real. O caos é parte da ordem e não o seu oposto, pois não há ordem sem desordem. Toda ordem se desorganiza em algum momento, de alguma maneira, toda estrutura se dissipa e volta a estruturar-se porque a realidade é movimento e transformação.

Morin entra em cena assumindo o desafio de formular de modo sintético todas essas questões que estavam se acumulando na história da epistemologia. Ele elabora um conceito para isso: a realidade é complexa. Quando ele fala complexo está inserindo, dentro desse conceito, todas as colocações de Popper, Kuhn, Feyerabend, Lakatos e Prigogine, sobre a incapacidade da ciência de dar conta objetivamente de todos os processos humanos e sociais.

Morin percorre todo o arco do conhecimento na sua trilogia epistemológica chamada Método: "A natureza da natureza", "A vida da vida" e "O conhecimento do conhecimento". Depois que concluiu esse circuito crítico, traz um quarto texto "As idéias". A tese central: é preciso saber pensar. Saber já é pensar, mas é preciso saber pensar.

A palavra chave do conceito de Morin (complexidade) é semanticamente sugestiva. *Com-plex* deriva de *plex* e *pli*, que em grego significam trança, laço e dobra. Na versão latina desses conceitos o *complex* é o complicado. "Explicar", então, significa abrir a dobra, desdobrar e mostrar o que está oculto dentro da dobra. O complicado é da mesma família semântica do complexo, mas é como a sua versão grotesca. Esses significados expressam, para Morin, a realidade como trançada, enrugada, que esconde coisas dentro, no meio dos laços e dobras. "Simplicidade" corresponde ao "explicado", *sin-pli*: o sem-dobra, desdobrado.

Esse dois conceitos nos colocam diante de um certo paradoxo entre Freire e Morin, porque se em Morin a complexidade é uma virtude epistemológica, em Freire, a simplicidade é a suprema virtude existencial. Mas, atenção, a simplicidade de Freire não tem o sentido de falta de reconhecimento da rugosidade, da falta de mistério. A simplicidade está na atitude de ir direto às coisas, de não fazer curvas, de não ser cavernoso. É a idéia da integridade, da vida transparente e aberta. Por isso, simplicidade em Freire não é sinônimo de facilidade. Ao contrário, ser simples não é fácil.

Morin está na Europa, entretido com os problemas internos do conhecimento, da filosofia do pensamento complexo e da epistemologia. Está tentando encontrar uma expressão teórica e metodológica adequada para os problemas do conhecimento que se acumularam com o desenvolvimento tecnológico e as ciências humanas. Está tentando dar uma formulação para isso, para poder elaborar o pensamento certo. Esse objetivo só poderá ser cumprido na medida em que se reconhecer o enlaçamento dos saberes como parte do enlaçamento da realidade. Aí emerge o tema da trans-disciplinaridade. As ciências e as práticas de pesquisa e de ensino equivocam-se quando isolam-se em suas especificidades disciplinares; e só poderão alcançar uma elaboração válida acerca do mundo na medida em que reconhecerem que o saber é ele também *trans*, uma trança.

Esse empreendimento é para Morin uma mediação para que ele possa enfrentar com propriedade duas outras questões: a educação e a política. Nesse movimento está o seu conhecido texto "Os setes saberes necessários à educação do futuro" que é uma produção mais recente, dos anos 90, em que ele busca dar uma resposta prática para o edifício teórico que ele construiu: como fazer com que a educação promova a construção de conhecimentos que sejam correspondentes a essa complexidade pela qual o real se mostra? Como fazer com que a educação promova a aprendizagem para um mundo em paz?

O movimento de Morin, assim, é do geral para o específico, do teórico para o prático. Não estamos afirmando que na sua origem de história pessoal Morin não tenha enfrentado as questões práticas e concretas da educação e da política, mas sim que ele as procurou resolver por uma larga trajetória, predominantemente teórica, ou seja, que o critério de validação de sua prática proposta é principalmente a consistência de sua teoria. Em Freire, sabemos, a posição é inversa: a prática é que se considera como critério de validação de sua teoria.

Por outro lado, a trans-institucionalidade é um problema que também vai se colocando para Morin, na medida que ele vai dando-se conta de uma outra problemática específica e crescente no mundo contemporâneo: como governar esse mundo? Como governar pessoas, seres humanos, culturas, grupos, interesses políticos, econômicos? Como dar alguma direção unitária a esse mundo social cultural tão complexo e entrelaçado de interesses e direitos? Morin chegou a esse tema depois de longo tempo de recolhimento teórico. Já o caminho de Freire foi precisamente o inverso.

Freire está no Brasil, no Nordeste do semiárido e da pobreza. O caminho de Freire começa com a negatividade: o reconhecimento da negação da possibilidade de vida para milhões de seres humanos. Ele via os seus con-cidadãos nordestinos lançados na miséria econômica, miséria social e miséria cultural (duplamente grave, pois não reconheciam a própria riqueza cultural imensa que tinham). Eram multidões de pessoas alienadas, incapazes de se reconhecerem, posto que somente se reconheciam por meio do reconhecimento do outro (dominador), o qual não reconhecia no dominado nenhum valor além da sua "qualidade" de seguir sendo dominado para a satisfação dos interesses dele, dominador. Esse é o ponto de partida de Freire: o *factum* da negação da vida. O que fazer (como fazer) para afirmar a vida? Tratava-se, desde o início, de um empreendimento ético e político. O conhecimento seria uma mediação para essa ação prática de afirmação da vida.

Freire empreende um processo educativo, cultural e político para que o educando, aquele que foi excluído e que por isso não teve condições de reconhecer o valor da própria vida, torne-se sujeito da sua própria prática, do seu próprio reconhecimento, reconhecendo-se pelo olhar dos outros que, na comunidade de oprimidos como ele, puseram-se a caminho de superar sua condição de dominados, assumindo-se como capazes de transformar as condições que negavam a sua humanidade.

O ponto de partida de Freire é o que foi o ponto de chegada de Morin. Observa-se uma inversão, portanto, ambos são complementares. Morin movimenta-se na fronteira entre o teórico e o prático, sem dar o passo da ação de comprometimento como ação prática, o compromisso da prática. Ele teoriza sobre o caminho prático, fazendo de sua teoria a sua prática. Mas, como diria Freire, mostra o caminho sem caminhar junto.

Freire, inteiramente presente nesse caminho da educação e da política, entretanto, não vai ao fundo da epistemologia, apenas a supõe como solúvel. Freire não é epistemológico, apenas tem uma intuição epistemológica que coincide com o elemento principal do pensamento crítico de seu tempo, seja o de Kuhn (a comunidade de conhecimentos), seja o de Feyerabend (na sua crítica anti-academicista), seja o de Lakatos (a intersubjetividade e o diálogo), seja inclusive o de Morin (a educação e a política como as grandes tarefas práticas do presente e do futuro). A verdadeira epistemologia, para Freire, é aquela que se resolve na prática. Freire está no campo da prática histórica e social que é o campo que resolve a história. Mas devemos reconhecer que Freire precisa também de um pensamento crítico de validação fundamental (epistemologia) para aquilo que pensa. Essa tarefa ele não cumpriu em vida. Cabe a nós, os que assumimos seu legado como uma tarefa histórica, realizar esse movimento de explicitação, para conferir à sua prática já validada uma validação exaustivamente crítica do ponto de vista também dos fundamentos epistemológicos.

A epistemologia contemporânea, dentro dela o pensamento de Morin, deu um salto sobre o conceito de dialética. Entretanto, de algum modo o restaurou com o conceito de complexidade. O que a dialética dizia poderia ser designado também, em certa medida, de complexidade. No entanto, a dialética foi formulada num campo da lógica que não necessariamente incluía como objeto todas as imprecisões e instabilidades da realidade que a "nova física" veio postular posteriormente. A idéia do real como algo instável, impreciso e indeterminável é posterior à formulação da dialética. Trata-se de epistemologias distintas, pelas lógicas distintas que as supõem. Mas não há dúvida de que ambos conceitos (dialética e complexidade) superam as insuficiências da lógica formal. Mas esse é outro tema que fica posto como tarefa: abordar a lógica interna da teoria

da complexidade em face da lógica dialética, e vice versa. O que falta é fazer esses dois campos conversarem, falta fazer a passagem de um para o outro: o pensamento complexo com pensamento dialético, inclusive o de Freire. De certa maneira, esta rápida e superficial aproximação entre Freire e Morin é uma das maneiras de se começar a construir essa ponte.

## II. Paulo Freire e a Teologia da Libertação

Fernando Altemeyer Jr<sup>10</sup>.

10 Fernando Altemeyer Jr. é doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP.

O tema do seminário "Paulo Freire e outras correntes de pensamento" pode dar a idéia de que Paulo Freire não tivesse nada a ver com essas outras correntes pois sua morte ocorreu há 10 anos atrás. Mas, algumas dessas correntes estão conectadas diretamente a ele: o teatro do oprimido, justiça restaurativa, teologia da libertação e a própria idéia de complexidade, estão entrelaçadas ao seu pensar.

O professor Antônio Joaquim Severino diz, em um texto sobre a filosofia contemporânea no Brasil, que "Paulo Freire elaborou uma síntese humanista no plano filosófico educacional que serviu de base para sua prática pedagógica". Com efeito, a educação se apresenta como prática da liberdade, ou seja, trata-se de uma práxis que deve libertar o homem oprimido da sua situação de opressão. Essa libertação exige previamente um processo de conscientização em relação à condição de ser oprimido, processo que é feito de visão e de ação, de tomada de consciência ingênua, passando-se para um nível de consciência crítica, consciência articulada com a práxis, que será então transformadora. Para se chegar a esse nível de consciência é indispensável uma relação horizontal, onde a palavra "educando" é respeitada e valorizada. A cultura assume um significado de força libertadora, de pedagogia comprometida com a transformação social.

Severino aponta neste texto como Paulo Freire sempre estava à frente das conexões, inclusive da própria identidade cultural e do pensamento educativo. Ele abriu, de fato, um caminho bastante importante para um diálogo com inúmeras vertentes do pensamento contemporâneo e é, sobretudo hoje, vivo e atual.

Atualmente, a teologia da libertação sofreu ataques de grupos conservadores da Igreja, por considerá-la marxista (no sentido de uma teologia atéia) manipulatória, e sepultada. O ataque partiu de um professor ligado ao grupo Canção Nova, em uma carta que demonstra repulsa à Teologia da Libertação e usa de palavras ofensivas para atacar os bispos Dom Pedro Casaldáliga, Dom Luciano Mendes de Almeida, Dom Adriano Hipólito e Dom Paulo Evaristo Arns. A carta diz que a teologia da libertação erra porque possui como eixo central o marxismo. Essa foi também a crítica forte feita à Paulo Freire, na medida em que o pensamento freireano seria pensamento "materialista" e, dentro do materialismo histórico dialético, seria rasante, não assumindo a plenitude da pessoa humana em suas vertentes espirituais.

Na verdade, o pensamento freireano é um pensamento realista, mas não materialista. Paulo Freire, assim como a teologia da libertação, trabalha com a idéia de que o movimento deve ser "de baixo para cima" e não de "cima para baixo" - portanto ele não é platônico. Sua teoria fala sobre colocar o pensamento a público, fazer as pessoas pensarem em Deus, na natureza, nas palavras. Sua teoria usou de instrumentos analíticos sociais para descobrir por que a pobreza no Brasil e na América Latina crescia, machucava, matava, submetia e oprimia. Freire se inspirou em pensadores do mundo das ciências sociais que ajudavam a desnudar a estrutura de domesticação e alienação.

A teoria de Paulo Freire não bebeu somente de pensadores da esquerda, ela também tomou como referência os estudos de antropologia da virada para o século XX e aproveitou-se do pensamento que foi crescendo nas escolas de serviço social. Assim também a teologia da libertação bebeu destas fontes, do nordeste ao sul do país: uma nova visão do homem, da pessoa, onde o importante era perceber o que essa pessoa pensa, o que diz, o que essa pessoa reconhece.

A teologia da libertação foi uma nova palavra, e tinha como eixo perceber os pobres como sujeito histórico. Essa também foi a chave da metodologia de alfabetização do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e dos que precederam o MOVA: trabalhar novos ciclos de cultura, onde a pessoa possa dizer sua palavra diante do mundo, da história e diante de Deus. Porque Deus não quer os homens e mulheres como marionetes, que dizem a mesma coisa já dita, mas que digam coisas diferentes. A Bíblia é plena de pessoas que dizem coisas diferentes a Deus, até de idéias diferentes de Deus. O que a teologia da libertação quis fazer é seguir essa tradição profética, onde os pobres possam dizer o que pensam da natureza, dos irmãos, da miséria, da opressão, do patrão, da sociedade como está organizada. Para isso a teologia da libertação bebeu das ferramentas disponíveis e fez sua análise.

Um dos clássicos que ajudaram a teologia da libertação foi Fernando Henrique Cardoso, devido ao seu pensamento sobre a questão da dependência, para repensar a América Latina, que foi fundamental no Brasil, nas escolas chilenas e argentinas.

O peruano Gustavo Gutiérrez é considerado o pai da teologia da libertação na América Latina, quando escreveu a *Teología de la Liberación*, em 1968. Mas Paulo Freire também pode ser considerado um pai "enrustido" porque ele sempre está junto, em sintonia com a pedagogia do oprimido, no surgimento dos ciclos de culturas, no processo de radiofonia e nos encontros dos pobres no nordeste das ligas camponesas.

Paulo Freire também carrega a marca do pensamento existencial, de pensar as pessoas nessa nova sociedade e circunstância, não só a pessoa da classe média ou da elite, mas também o camponês, o homem do mundo rural. Para a Igreja, isso era fundamental porque na década de 60 a igreja ainda era rural, não urbana, assim como o Brasil era um país rural. Uma das matrizes que vinculou o pensamento de Paulo Freire à teologia da libertação foi o próprio golpe militar que paradoxalmente empurrou todos aqueles que resistiram à ditadura, especialmente os grupos de militância cristã, a uma posição de resistência, criando assim um vínculo de comunhão entre eles.

Paulo Freire trabalha com a idéia de conscientização, com a idéia de participação ativa do povo, de consciência das transformações. Se Paulo Freire gerou teologia da libertação ou a teologia da libertação gerou Paulo Freire, o que realmente importa é que existem pessoas trabalhando no mesmo jardim, cuidando das mesmas flores, querendo desabrochar alguma coisa inovadora. A teologia da libertação foi essa busca: de fazer com que os pobres, os índios, os negros, as mulheres, as categorias sociais que sempre foram consideradas subalternas, pudessem surgir no cenário da Igreja e da sociedade como sujeitos da história. Ser sujeito, para a teoria freireana, é ser sujeito de conhecimento e pensamento. É uma palavra assumida com um caráter novo, de autonomia, não um caráter só burguês, do cidadão da Revolução Francesa, mas um significado mais de base.

Paulo Freire não é um homem do monólogo é homem do diálogo. Não o diálogo simples mas o diálogo complexo e interfacetado, e a teologia da libertação foi sua parceira do diálogo, fundamental no exercício do ministério da religião popular, na questão da luta de classes e na expressão da leitura bíblica. A leitura



realista e profunda da Bíblia a partir dos pequenos foi uma revolução. Os livros bíblicos chegaram a toda a periferia, o povo começou a ler a Bíblia e muitos, como não tinham leitura, iam fazer primeiro a alfabetização do Paulo Freire para depois tomar a Bíblia como sua chave de leitura. Isso precedeu o movimento pentecostal, que hoje tem esse papel alfabetizador. Nos anos sessenta, a teologia da libertação e as comunidades de base fizeram esta ponte.

Nesse sentido, há uma vinculação tremenda entre Freire e outros atores importantes que também trabalharam na perspectiva da teologia da libertação, na perspectiva da autonomia. Atores que forjaram a teologia da libertação e atrás de cada um deles sempre tem algo de freiriano, de pedagogia, de libertação ou de autonomia. Desde a Ação católica especializada, a JAC, JEC, JIC, JOC, JUC, Juventude Católica agrária, estudantil, independente, operaria e a universitária, todas elas precederam a teologia da libertação e foram matrizes fundamentais. Também o Frei Beto, Herbert de Souza (Betinho), Cândido Padim, Rubem Alves, Leonardo Boff, Henrique Dussel, Dom Fernando Gomes e Dom Helder Pessoa Câmara, teólogos com seus pensamentos voltados à liberdade dos pequenos, do grito de clamor dos pobres; e, em toda América Latina, com o Gustavo Gutiérrez, que usa a práxis como categoria fundamental da teologia da libertação.

Por fim, voltando aos críticos severos da teologia e de Paulo Freire. Os ataques à teologia da libertação chegam a afirmar que o Espírito Santo matara Dom Luciano para tirá-lo do caminho do erro, de misturar-se com pobre, com teologia da libertação e com movimento sem terra. O verdadeiro erro, entretanto, é alguém atribuir ao Espírito Santo esse papel horrendo contra uma ou outra corrente teológica. Essa visão do Espírito Santo é uma visão catastrófica, diabólica. A teologia da libertação, que usou das ferramentas de análises sociológica e marxista, o fez na medida em que usou aquilo que estava disponível na área das mediações sociais e analíticas. Cometeu erros e excessos? Sim, mas pelo menos não se isentou. E continuou proclamando o Deus da vida e da esperança em seus hinos e louvores na história do povo.

Um dos aprendizados de Paulo Freire era justamente sobre os erros e derrotas: a partir do momento em que se reflete sobre o erro, se revê, repensa, sabe onde errou, isso torna possível se recolocar até no erro que você fez, não com audácia, arrogância, mas com humildade.

### III. Paulo Freire e a Justiça Restaurativa

Petronella Maria Boonen<sup>11</sup>

11 Petronella Maria Boonen é educadora do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo – CDHEP.

Para refletir sobre o conceito de justiça restaurativa, se pode retomar uma passagem de Paulo Freire no livro "Pedagogia da Autonomia", quando ele diz que: "quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias para o pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossa certeza".

Nesse sentido, a justiça restaurativa nasce no mundo, junto com a teologia da libertação e com a nova física, conforme o movimento de desinstalarmos as certezas. A justiça restaurativa começa na Austrália e na Nova Zelândia, quando é percebido que o direito e as leis penais não dão conta de legislar para uma cultura como, por exemplo, a dos indígenas, que têm uma realidade muito diferente da moderna e ocidental. No Brasil a chegada da justiça restaurativa é bastante recente.

A justiça restaurativa parte da crítica de que a prisão não dá conta de sua função de "ressocialização". Apesar de a taxa de reincidência ser de 70%, a justiça

comum continua colocando pessoas na prisão, porque não sabe o que fazer com quem infringiu a lei. Sabemos que a justiça que está posta hoje não resolve, não restaura, não cria outra consciência.

As prisões são extremamente funcionais para os que estão fora delas, pois reafirmam quem são os verdadeiros criminosos: os que estão dentro delas. Criminosos são sempre os 'outros'. E as pessoas podem ser extremamente duras com estes por considerá-las os 'outros'. Por não saberem o que fazer, cria-se um depósito humano.

Em números, isso significa o seguinte (de acordo com uma matéria da Folha de São Paulo, de junho de 2007): a cada hora, pelo menos sete jovens, entre 18 e 29 anos, jovens e adultos que não estão mais sob a administração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ingressam no sistema prisional brasileiro. A cada dia, 187 jovens entram no sistema prisional. E 118 jovens saem da prisão, em média, por dia. Então ficam 69 jovens adultos presos no país, num sistema que sabemos que não funciona.

Historicamente podemos perceber que "os ricos pagam e os pobres vão para a prisão". Isso acontece a partir do momento que a burguesia começa a ter dinheiro, e quando passa a existir uma equiparação: o dinheiro da burguesia paga tanto quanto vale o tempo do pobre. O pobre pode ir para a prisão, mas quem tem dinheiro passou a pagar essa equiparação. Isso é historicamente a multa.

Atualmente existe uma grande contradição: porque há tanta gente na prisão? Porque essas pessoas cometeram um delito pequeno, que poderia ser pago com dinheiro. Mas elas estão na prisão exatamente porque o delito é pequeno, e não têm dinheiro para pagar. Então o pecado não é cometer um delito pequeno ou mesmo grave; é justamente não ter dinheiro para pagar. Quais seriam as saídas possíveis?

O conceito de justiça restaurativa é novo. Ela se opõe à justiça retributiva. Uma coisa é restaurar, outra coisa é retribuir. A retribuição é aquilo que conhecemos: de um lado está o ofensor que transgrediu uma lei, do outro lado, a vítima. O Estado é quem vai resolver qual será a punição, de acordo com aquelas pré-estabelecidas para cada crime. É nesse momento que a justiça retribui. Esta justiça não leva em consideração a vítima, que fica completamente ausente nesse caso.

Paulo Freire defende a seguinte idéia: porque somos seres éticos temos a possibilidade de transgredir. Essa possibilidade nos é dada porque podemos escolher o que fazemos. Pensando na juventude, seres em construção que precisam cometer erros para acertar na vida, a sociedade é extremamente cruel. Submete-os a leis rigorosas como se já fossem adultos e maduros suficientes para se responsabilizarem completamente por sua situação. Independente da sua situação e necessidades, a pena está pré-estabelecida.

No caso da justiça restaurativa, ela convida tanto o agressor quanto a vítima para fazerem o ciclo restaurativo. Na justiça retributiva, o agressor nunca mais se encontra com a vítima, não existe essa possibilidade.

Quando essas pessoas entram em contato - o agressor, com as conseqüências que ele provocou na vítima, e a vítima com a realidade do agressor - acontece uma nova realidade, acontece um interesse, que não é possível na justiça retributiva. Neste encontro, quando cada pessoa se mostra na sua grandeza, surge a possibilidade do encontro de duas "misérias humanas" e capaz de propiciar novas saídas para essa situação. Mas, é imprescindível que o agressor chegue a se responsabilizar por aquilo que ele fez.

Nesse sentido, a diferença fundamental entre as duas justiças é a seguinte: a justiça que retribui é sempre orientada para o passado; ela julga o acontecimento do passado com uma pena pré-estabelecida que não tenha nada a ver com as



necessidades reais do ofensor e nem da vítima, que fica totalmente ausente. Já a justiça restaurativa julga do presente para o futuro. Ela se orienta para uma nova realidade que pode acontecer. É uma aposta que esses sujeitos vão ser capazes de conviver na sociedade.

Pensando na condição humana, nossos atos são imprevisíveis e irrevogáveis, ou seja, nunca mais é possível se desfazer de palavras pronunciadas ou de atos realizados. Para essa imprevisibilidade precisamos fazer pequenas promessas que podem, num futuro próximo, criar entre nós pequenas ilhas de segurança e assim tornem uma vida em sociedade e em coletividade possível. Precisamos do perdão. Estamos colocando o perdão não mais no âmbito institucional religioso, mas na materialidade do dia a dia. É a possibilidade de não ficar carregando o rancor por um fato que um agressor fez. O perdão nos liberta do peso do passado.

Na medida em que as pessoas se responsabilizam pelos seus atos enquanto sujeitos, a partir do diálogo e do ciclo restaurativo, o agressor pode trazer a sua comunidade afetiva, que são os pais e os amigos, para darem força nessa situação. A vítima também traz sua comunidade afetiva para ajudar nesse encontro. Nesse momento acontece uma polifonia, que é o encontro de várias vozes. A família da vítima pode se expressar. Por exemplo, num caso de um garoto adolescente que atacou um policial, o ciclo restaurativo oferece a chance de o policial falar com seu agressor. A família desse garoto reconheceu que ela estava muito ausente na vida dele. A pena considera as reais necessidades dos envolvidos e contempla, entre outro, uma macarronada na casa da avó nos sábados ou descer para a praia uma vez por mês; isto é, sanar o contexto, passar mais tempo com pais e avós etc. Essa é a necessidade do adolescente para poder viver em paz com o coletivo e com sua comunidade afetiva. É um exemplo de solução real de conflito.

Pode parecer utópico, porque esse lugar ainda não existe, mas é uma chamada à responsabilização do sujeito. A partir do encontro promovido pelo ciclo restaurativo aparecem saídas absolutamente inesperadas, mas totalmente ajustadas às realidades de cada pessoa.

Por fim, voltando a Paulo Freire que espera que "o educador seja transformado na interação da educação" e que "o importante é que ele (educador) consiga se aproximar da realidade do educando". Portanto, é perfeitamente possível que um juiz que atua de acordo com a justiça restaurativa também se transforme nesse processo do ciclo restaurativo. Ele vai poder legislar e entender que uma nova forma é possível.

Educar é inserir, iniciar e proteger o novo no mundo, e também proteger o mundo dos novos. A equação dessa dialética precisa de muita conversa e diálogo. Essa é uma grande tarefa da justiça restaurativa. A justiça restaurativa no Brasil é um tema muito novo, ainda com pouca bibliografia.

#### IV. Paulo Freire e o Planejamento Estratégico Situacional

Solange Bastos<sup>12</sup>

12 Solange Bastos, assessora de planejamento estratégico, atua com Sindicatos, Prefeituras, Associações.

A década de 1970 foi uma época em que o planejamento começa a ser muito usado na América Latina, principalmente pelo trabalho realizado pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) Nessa época o planejamento era normativo, tradicional e propriedade do Governo. Quem planejava era a equipe econômica do Governo, que reinava absoluto nessa área.

Mas as pessoas que faziam parte da própria CEPAL já começavam a ter um olhar mais crítico para o planejamento. Essa crítica é fruto de um movimento muito

intenso na América Latina: movimentos populares, movimentos comunitários e movimentos políticos, que começam a despertar um outro tipo de planejamento.

Algumas pessoas vão se debruçar sobre isso. Uma delas é o economista chileno Carlos Matus, que foi da CEPAL. Ele começa a pensar uma nova maneira de fazer planejamento, que não fosse propriedade só do Estado, e que não fosse somente um planejamento econômico. Ele tinha uma visão privilegiada pois participou tanto da CEPAL quanto do Governo do presidente Salvador Allende, deposto pela ditadura militar de Pinochet. Ele propõe o Planejamento Estratégico Situacional, o PES. Por que situacional, e por que estratégico? Que nomes são esses?

Ele vai chamar de 'situacional' porque se olha uma situação mais ampla e não só seu caráter econômico. Ele defende a importância política e cultural além da econômica, onde todos os atores sociais vão estar 'na situação'. E cada ator vai ver a situação do seu jeito. Ele amplia o planejamento e considera que não é propriedade do Governo. Todos os atores planejam olhando para uma situação ampla: política, social e econômica.

O 'estratégico' surge porque não é somente um ator que planeja. Todos os atores planejam ao mesmo tempo. O planejamento, conseqüentemente, passa a ser político, e conseguir realizá-lo é resultado de uma força política.

Matus defende, portanto, a importância de fazer a análise situacional. Não é possível planejar sozinho. Existe um jogo social onde todos os atores estão planejando e a disputa entre projetos é constante. Isso é uma mudança incrível na forma de se pensar planejamento. Não é um jogo de harmonia. Nessa disputa é possível existir outros atores aliados, com interesses comuns e atores opositores.

Nesse momento ele introduz a idéia de que para se planejar são necessárias três coisas, que ele vai chamar de 'triângulo de Governo'. Um dos vértices do triângulo é o 'projeto' a que se propõe um ator. Outro vértice trata das 'capacidades' e recursos desse ator: recursos econômicos, organizativos, de conhecimento financeiros, humanos, e também recursos políticos. E no outro vértice está a 'governabilidade', que é o poder de decidir se uma ação vai ser feita.

Por exemplo: uma ONG, que é um ator, tem um projeto de diminuição das diferenças de renda, e para colocá-lo em prática percebe que os juros estão muito altos, por isso resolve abaixar os juros. Ele não tem a menor governabilidade para isso, pois isso está na responsabilidade do Governo, do Banco Central e do COPOM. Isso não impede que se possa fazer pressão. Todo o ator tem poder de pressionar, uns mais outros menos.

Um ator é uma personalidade ou instituição que faz parte do jogo social, com um projeto claro, que defende interesses. Aglutinam-se em torno desse ator todas aquelas pessoas que defendam esses interesses. Ele tem nome, endereço, é conhecido, não é uma pessoa sozinha, e pode ser, por exemplo, o gabinete de um Ministro ou mesmo um sindicato. Portanto o ator é sempre coletivo.

Quando Matus fala em 'governo' não é o Governo Federal, Estadual e Municipal. Governo é a arte de se jogar o jogo social com determinado projeto. Essas são as coisas principais que constituem o Planejamento Estratégico Situacional. Pensando nessas coisas, Matus criou o decálogo desta concepção, que são dez itens fundamentais para caracterizar esse Planejamento:

1. O primeiro item é: planeja quem governa, planeja quem vai agir. Planejamento não é propriedade de especialistas, ou seja, quem vai governar é quem faz o planejamento, é quem está envolvido com todo o projeto.

2. O segundo item é que o planejamento refere-se ao presente. Planeja-se o presente, a ação imediata, para mudar o futuro. Não é um jogo de adivinhação. É necessário olhar o todo e para onde se está querendo chegar.

3. O terceiro é que o planejamento exige um cálculo situacional. Não adianta planejar sozinho, pois existem mais atores planejando. E é necessário prever esses outros planejamentos para evitar sustos no futuro. Deve-se pensar com a cabeça do outro. É importante saber o que o outro ator está fazendo, pensando, qual o projeto dele, pois quando não se analisa o campo situacional corre-se o risco de fazer um planejamento que não vai ser útil para a ação.

4. Matus defende também que o planejamento se refere à problemas e oportunidades reais. Planeja quem tem problema, que não tem problema não precisa planejar. O que é problema para um ator, pode ser oportunidade para outro, e vice-versa.

5. O quinto item é que o planejamento é indissociável da gerência. Ao se planejar também é necessário gerenciar o plano, revendo e relendo-o sempre. O Planejamento Estratégico Situacional é obviamente e necessariamente político porque é um planejamento social, um jogo de disputa de projetos.

6. Outro item é que não é possível haver adivinhações do futuro. É necessário fazer algumas suposições e análises que garantam planos secundários para que o projeto não seja pego de surpresa. Por exemplo, a Prefeitura de São Paulo ao fazer seu planejamento do mês de janeiro deve levar em consideração a possibilidade de enchentes, porque é sabido que em janeiro chove muito. Surpresa mesmo seria uma onda de frio no mês de dezembro, para a população de rua que a cidade possui. Mesmo assim é necessário planejar considerando as surpresas também.

7. O sétimo item é que o plano é modular, ou seja, a qualquer momento pode-se voltar num determinado ponto. Não existem etapas prontas e acabadas. O importante é estar acompanhando a ação o tempo todo. A base do plano é o que ele chama de 'operação', ou seja, um conjunto de ações que vão necessariamente interferir na situação.

8. Outro item é que o planejamento não é monopólio de um ator. Outros atores também estão planejando, por isso quanto mais atores com poderes políticos são aliados, maiores as chances de realizar o planejamento.

10. E o último é que o planejamento não domina o tempo e nem se deixa reverter por ele. Não adianta fazer um plano hoje, para executar daqui a vinte anos, porque a realidade é dinâmica, é móvel, e o jogo social é constante, portanto, não é possível enrijecer o tempo, nem dominá-lo. Por esse motivo Matus defende que o planejamento deve ser feito em diferentes níveis: um geral e outros mais específicos, como por exemplo, planejamentos anuais, semestrais, ou seja, ele defende um planejamento para a transformação.

Esses são os 10 itens importantes para a concepção de planejamento estratégico situacional. Para desenvolvê-lo, Matus propõe métodos com amplitudes diferentes, de acordo com o âmbito e complexidade do problema e as características do ator. O primeiro método proposto é conhecido pela sigla PES, proposto para atores e projetos mais complexos, como prefeituras. Outro, muito difundido entre nós, é o MAPP (Método ALTADIR de Planejamento Popular) que trabalha com um âmbito menor de governo. Ele desenvolveu esse método pensando nas comunidades, movimentos populares e comunitários que estavam acontecendo na América Latina. Também o método ZOPP, que não foi desenhado por Matus, é compatível com o pensamento estratégico situacional e é também bastante usado no Brasil.

Ao mesmo tempo ele defende que cada ator crie seu próprio método de orientações, para ser capaz de aplicar em seu âmbito de governo. Para isso, Matus propõe quatro momentos:

O primeiro momento é o explicativo, é mostrar como é. É o momento em que se explica a situação. Podem ser os problemas ou os chamados desafios.

O segundo momento é o normativo, ou seja, como deve ser. Pensa-se como o projeto deve ser na realidade.

O terceiro momento é o estratégico, onde se calcula as forças. É quando o projeto olha para si mesmo e para outros atores. Estuda-se a viabilidade do plano. É o que pode ser do que deve ser.

E o quarto é o momento de disparar as ações, onde se desenha as ações, chamado momento tático-operacional.

# Paulo Freire, as práticas de organização popular e a participação em políticas públicas

## I. O Centro Gaspar García e o processo de organização da população pobre no centro de São Paulo

Luiz Kohara<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Luis Kohara é integrante do Centro Gaspar García de Direitos Humanos.

Para refletir sobre como as idéias do Paulo Freire contribuíram para nossa prática na organização da população pobre na região central da cidade de São Paulo e a luta popular ali desenvolvida, vou compartilhar, principalmente, a experiência do Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos e dos movimentos de moradia. É uma experiência de muita gente, construída por muita gente.

Relacionar nossas práticas ao pensamento freireano a princípio pareceu fácil, mas, na medida em que ia procurando organizar as idéias, percebi que não bastava olhar a história e os trabalhos realizados e neles identificar as lições trazidas por Paulo Freire, porque ele foi muito além de uma pedagogia ou uma atitude política. Não foi fácil, não só porque Paulo Freire tem uma representação simbólica de um ideal, de uma luz, de processos, de esperanças, mas também porque, em nosso cotidiano, enfrentamos muitas contradições em relação ao ideal a que nos propomos, devido à institucionalização dessas práticas.

No convívio com a população, muitas vezes ouvimos de alguém “está escrito na Bíblia”, tentativa de assegurar a legitimidade de sua fala independentemente do contexto. Também nós freqüentemente utilizamos os pensamentos de Paulo Freire sem aprofundar o seu significado e sua dimensão política. Por isso a importância deste debate para melhor entender Paulo Freire.

Um grande exemplo de vida deixado por ele foi sua experiência de muito amor pelas pessoas, principalmente pelos mais pobres. Amou com grande respeito e com a liberdade de sonhar um mundo de pessoas felizes e dignas. Nem sempre se tem a liberdade de amar e de sonhar, porque os indivíduos estão muito limitados e condicionados a situações e pensamentos postos pela realidade e pela ideologia dominante.

Pais e mães amam muito, mas não têm sequer a liberdade de sonhar. Paulo Freire, nesta relação de liberdade e esperança, demonstrou imensa gratuidade, que se contrapõe aos valores da nossa sociedade de consumo, em que cada um vale o que pode consumir. Gratuidade que se traduz em uma atitude revolucionária porque propõe agir em busca de uma perspectiva maior e não dos frutos mais imediatos.

## **O Gaspar Garcia nasce da demanda do direito de viver dignamente no Centro e da prática de educação popular**

O Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos nasceu da articulação, iniciada em 1984 e formalizada em 1988, de muitos militantes que atuavam no Centro e de pessoas que moravam em cortiços, com a bandeira de lutar pelo direito de morar e trabalhar dignamente nessa região da cidade, em um contexto em que todos os trabalhos e lutas sociais se concentravam na periferia. A periferia era tratada como o palco da luta contra a pobreza e onde o pensamento de Paulo Freire influenciava fortemente as lutas populares.

O grande desafio era ler e entender o centro da cidade, não apenas como um centro bancário ou de riqueza, mas enxergar os cortiços que estavam do lado ou atrás dos bancos, com muita gente vivendo em situação de precariedade, onde milhares de pessoas trabalhavam catando materiais recicláveis e dormiam nas portas dessas instituições.

Os moradores de cortiço, a população em situação de rua e os catadores de material reciclável eram alguns dos segmentos de populações excluídas que habitavam o Centro e ainda o fazem até hoje. A Organização de Auxílio Fraternal – OAF – havia anos, desde a década de 50, atuava e refletia sobre a problemática da população que vivia nas ruas.

### **A realidade social da época**

No início da década de 80, na estrutura do poder, tínhamos uma ditadura militar enfraquecida e um cenário de grande estagnação econômica que perdurou por muito tempo. Por outro lado havia muita insatisfação popular e mobilizações sociais realizadas por vários segmentos populares, principalmente pelos que moravam na periferia da cidade. O movimento contra a ditadura se fortalecia assim como a luta contra a carestia e os movimentos sociais. A educação popular, apesar de reprimida desde o golpe de 1964, ressurgia como um instrumento político e pedagógico efetivo, visto nesse período como uma prática que poderia levar à organização e mobilização das massas populares com vistas à criação do poder popular.

Na Praça da Sé aconteciam os grandes atos. Já se começava a falar no fim da ditadura militar. Ao mesmo tempo em que ocorriam as manifestações na Sé, no cortiço ao lado ninguém sabia de nada. O catador recolhia as sobras dos atos, desconhecendo o seu significado. O Centro parecia muito mais um palco, não parecia um lugar de moradia, um lugar habitado por gente.

### **A realidade dos pobres no centro: moradores de cortiços, catadores de materiais recicláveis e população em situação de rua**

Diante da realidade do centro de São Paulo, que apresentava muitos desafios, priorizamos atuar com os moradores de cortiços, catadores de materiais recicláveis e população em situação de rua. Os moradores viviam em condições extremamente precárias, sofrendo a exploração no valor do aluguel, nos despejos violentos, nas tarifas de água e luz, na segregação social, condições que não são muito diferentes hoje. O cortiço tem o aluguel habitacional por metro quadrado mais caro da cidade, mais caro que moradias da classe média em Pinheiros ou Itaim Bibi. Só com esse dado dá para entender o que se ganha com a situação de pobreza.

Os catadores de materiais recicláveis, que realizam um trabalho pesado enfrentando um trânsito muito perigoso, sofrem uma dupla exploração nas mãos dos donos de depósitos, que são, na maioria das vezes, os proprietários das car-

roças com as quais é feito a coleta. Muitos moram dentro dos depósitos e têm de pagar por isso, além de entregarem o fruto de seu trabalho a preço vil.

A população em situação de rua vive nos limites da vida, sem as mínimas condições. Sofrem o estigma de serem mendigos ou maloqueiros. Além de não serem atendidos em suas necessidades básicas, ainda experimentam uma forma terrível de discriminação e de exclusão.

Isso é um breve resumo da realidade do público que priorizamos para interagir. A primeira questão para atuar, segundo os ensinamentos de Paulo Freire, era entender essa realidade do centro. Por que há pessoas catando restos nas ruas e por que elas não se dão conta, por exemplo, de que a luta das diretas-já tinha a ver com elas e não se dão conta sequer da existência da exploração que padecem?

### **O atendimento dos órgãos públicos e os conflitos gerados pela exclusão**

As questões das condições precárias dos cortiços, apesar de constituírem um problema habitacional, eram atendidas pela Secretaria do Bem-Estar Social. Considero que o problema da habitação tem de ser atendido não pela Secretaria do Bem-Estar Social, mas sim por programas de habitação. O problema de quem mora na rua, de quem mora mal, é habitação.

Até então, para quem morava na rua, a única solução era o albergue, um espaço coletivo, sem privacidade, que não permite organização da vida familiar. Eventualmente, quando se tratava de uma família numerosa, a Secretaria de Bem-Estar Social comprava um barraco na favela.

Os órgãos públicos não aceitavam a possibilidade do centro ser um lugar para fixar moradia para pobres, tanto que promoveram durante décadas políticas habitacionais de construção de moradia popular na periferia da periferia (vide história das COHABs). Os moradores de cortiços, influenciados pela lógica da classe dominante, diziam que sua situação era transitória e não se reconheciam como portadores do direito de lutar por moradia digna no centro, o que dificultava bastante sua organização e mobilização.

A exclusão social não é só a falta de moradia, ela é muito mais profunda, está dentro das pessoas. É terrível quando estas não possuem sequer idéia que têm direitos assegurados e perderam a liberdade de sonhar.

Além disso, a população em situação de rua não raras vezes desenvolve um sentimento de culpa, achando-se merecedora do sofrimento que padece. A sua auto-estima foi totalmente aniquilada e não percebe que suas condições resultam de uma sociedade excludente. Ela é apenas uma peça nesse jogo perverso da exclusão.

Entre os catadores, o individualismo é muito forte já que são concorrentes. "Se eu passar meia hora antes, se chegar primeiro, eu pego aquele objeto... se não, o outro leva antes...".

Outra questão importante é a desinformação. Muitas vezes se está perto de uma situação, mas não se tem compreensão do que se vê. Porque uma coisa é olhar a realidade como se vê uma fotografia e outra bem diferente é fazer a leitura entendendo o significado do que se vê. Frequentemente a população não entende o significado de algum ato ou acontecimento, porque lhe faltam informações que permitam a compreensão mais profunda e mesmo crítica. Recorde-se do exemplo já mencionado do movimento pelas diretas-já, cujo alcance escapava aos moradores da região.

A perspectiva de quem vivenciava aquela realidade não era a organização, como acontece com qualquer outra categoria. Essa dificuldade advinha da própria discriminação e daquele sentimento de transitoriedade que já assinalamos.

"Não preciso disso. Eu vou deixar de ser catador". O catador pensava estar passando por um momento transitório. Mesmo quem morava em cortiço pensava assim e hoje há pessoas que estão há 20 anos ou 30 anos na mesma condição.

Houve quem dissesse que não era possível mobilizar os moradores do cortiço, pois eles não teriam vínculo com a terra, por não terem espaço para se reunir, por haver muita rotatividade, entre vários outros obstáculos. Foi e é um desafio que as lições de Paulo Freire nos ajudaram e ajudam a enfrentar. Lembro-me bem das articulações dos movimentos de moradia nas grandes assembleias. Sempre se perguntava à platéia quem era da leste, quem era da sul e as pessoas se levantavam identificando-se. Todas as regiões participavam dessas assembleias. Para que os representantes do centro fossem lembrados, era necessário que pedíssemos para sermos chamados a nos identificar, porque não havia movimentos expressivos no Centro. Havia também uma idéia generalizada de que nesta região não tinha gente, não tinha pobre, o que é uma idéia totalmente equivocada sobre a realidade do centro da cidade de São Paulo.

Em relação à população de rua, pesa também a pecha de que ela é a escória da sociedade. É preciso quebrar essa discriminação assim como a cultura da mendicância, que, como já apontamos, vão sendo internalizadas pelos moradores. No começo dos anos 80, quando todo o sindicalismo estava forte, a esquerda começava a se fortalecer e nascia o PT, quando íamos discutir a problemática da população de rua, eram comuns as reações depreciativas chamando-os de "lumpens". Ou seja, o morador do Centro que antes era operário, passava ser classificado como lumpen. Faltava assim uma visão da classe, reforçada por Paulo Freire quando apontava a existência da "classe dos oprimidos". A desqualificação da população em situação de rua era muito forte. Havia, por outro lado, um olhar mais caritativo, como se aquela população fosse merecedora apenas de caridade: sapato, roupa usada, campanhas diversas.

### **Alguns elementos do pensamento e da prática de Paulo Freire que contribuíram à luta popular no Centro**

A luz que o pensamento de Paulo Freire lança sobre essa realidade ajudou a animar muita gente no centro da cidade de São Paulo. A visão de educação popular como concepção e prática educativa voltadas para a construção de sujeitos sociais e políticos comprometidos com o processo de transformação estrutural da sociedade.

Paulo Freire fala em transformação estrutural e sujeito social e político. Portanto, aquele ser humano que era tachado de "maloqueiro" e ele próprio assim se via, pode ser sujeito social e pode se organizar para a luta. Os moradores de cortiços passam a acreditar que podem se organizar em movimentos de moradia não só para ganhar barraco, mas para alcançar muito mais, a política habitacional e a transformação social.

A proposta trazida por Paulo Freire é revolucionária, exige uma nova concepção sobre o ser humano, dá novo significado ao sentido do conhecimento, questiona as estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas estabelecidas e coloca os pobres como protagonistas da transformação social.

Ainda há muito para alcançarmos essa nova concepção que reconhece o valor e a dignidade de todos. Ainda fazemos muita diferença no trato com as pessoas. Vivemos no mundo do status, das aparências. Se uma liderança cresce e se torna importante, corre sempre o risco de se descolar da sua realidade. A concepção de Paulo Freire nos leva a uma visão crítica dessa desumanização e coloca como essencial o ser humano. A pessoa é o centro da luta.



Esta concepção também dá um novo significado ao conhecimento, fundamental para a formação de lideranças e movimentos organizados. Hoje está mais solidificado o reconhecimento de que todos têm saberes. Este reconhecimento se insere em uma concepção bastante revolucionária. Só essa concepção já seria um grande avanço. O saber na sociedade é compartimentado e elitizado. Na minha experiência como assessoria técnica em mutirão, o saber dos engenheiros ou arquitetos era super valorizado e o saber popular, daqueles que construíam a casa, era desvalorizado. Demonstrávamos, pela prática cotidiana, que uma dona de casa sabia como era o movimento do sol e quais as melhores faces para as janelas. Este é um saber do qual as pessoas têm até vergonha, pois não é valorizado. A visão do conhecimento trazida por Paulo Freire questiona as estruturas culturais, econômicas e coloca o pobre no papel de protagonista do saber.

São muitos os ensinamentos freireanos que ajudaram a população do Centro a acreditar que todos possuem saberes e capacidades e que a pobreza é o fruto da estrutura econômica do capitalismo e não um fatalismo.

### **Alguns exercícios pedagógicos utilizados para a formação de lideranças**

Para as pessoas perceberem que o problema delas é de muitos, reconhecerem suas capacidades, acreditarem nelas e assim recuperarem sua possibilidade de sonhar, propusemos aos moradores várias práticas: militantes e moradores visitarem os cortiços, reuniões para debates dentro dos cortiços, participação nas comunidades existentes, em assembleias, em análises de conjuntura, ida aos órgãos públicos para reivindicar os direitos. Hoje essas reivindicações acontecem freqüentemente, mas pouco tempo atrás parecia haver um mito de que pobre não podia se sentar numa reunião dessas.

Também como exercício educativo para preparação da população, foram organizados grupos de teatro, grupos de música, cursos para falar em público e outras atividades que contribuem para que cada um reconheça seus potenciais. Igualmente importante nessa recuperação da capacidade de sonhar foi a identificação da população excluída do centro com o "povo de Deus", mostrando a relevância da questão religiosa.

Hoje promovemos muitas oficinas de artesanato com a intenção pedagógica de que as pessoas possam se exercitar e perceber que são capazes de criar. São atividades que necessitam sempre uma atenção crítica para que as motivações iniciais inspiradas no pensamento de Paulo Freire não sejam sobrepostas pelo fim que é a comercialização.

A pobreza é consequência de um sistema estrutural. Ela não é um fatalismo, algo inevitável a que se está condenado porque essa estrutura é tão poderosa que você não sabe como atingi-la. Então é necessária uma formação política consistente que inclua o conhecimento dos princípios da Educação Popular e uma consciência crítica do sistema político- econômico que gera a exclusão social da maioria.

Um referencial no processo de formação dos integrantes do Gaspar Garcia foi o Instituto "Cajamar". Também a Pastoral da Moradia e a Associação dos Trabalhadores da Mooca deram seu aporte. A troca de experiências foi essencial para esse processo de formação.

### **O pobre como sujeito social e político.**

Um dos grandes desafios apontados por Paulo Freire é o pobre ser sujeito social e político, acreditar em si como classe, em sua dimensão coletiva. A pessoa pode acreditar em si mesma, acreditar que vai vencer, vai fazer e acontecer. Uma

coisa é lutar por interesse pessoal, outra muito distinta é lutar como parte de um coletivo e confiar em um outro que lhe seja igual. O sistema trabalha contra essa visão na medida em que nos transforma em consumidores de mercadorias e em objetos e, desenvolve em nós a crença de que um superior vai resolver nossos problemas. As pessoas, quando chegam ao Gaspar Garcia para o atendimento jurídico, querem falar com o doutor. É assim que funciona. É um grande desafio mudar isso, de maneira que a classe dos oprimidos acredite em si mesma. Acreditar não pode ser uma coisa ingênua, acreditar no pobre só porque é pobre seria basismo, acreditar tem de ser o resultado da convicção de que as pessoas pobres são inteligentes e capazes de pensamentos e ações dignos de confiança e crédito.

### **A organização do movimento de moradia no Centro**

O primeiro movimento de moradia no Centro foi a ULC (Unificação das Lutas de Cortiços), surgida em 1991, que aglutinou todos os que atuavam no centro da cidade. Com isso, o Centro ganhou força e passou a ter uma representação muito maior e a intervir nas políticas públicas. Os moradores de cortiços passaram a ter representação social e muitos deles se tornaram lideranças populares.

Inúmeros desafios foram vivenciados no processo de organização no Centro, desde a fragmentação motivada por visões políticas diferentes até o personalismo e a busca de novos espaços. Paulo Freire nos ensina que essas fragmentações têm de se transformar em novas forças. O problema não são as visões diferentes, mas a incapacidade de dialogar e evitar que essas diferenças provoquem rachas e fragmentem no sentido negativo, como transformar a diversidade em uma nova visão plural que permita o diálogo e o convívio entre pessoas diversas.

Em relação às conquistas alcançadas pelo movimento, os resultados imediatos se sobrepõem muitas vezes à dimensão política transformadora. Esse é um desafio que se vive no cotidiano dessa dinâmica. E como trabalhar isso? Porque o resultado em si pode ser uma conquistazinha que morre ali mesmo. A gente vive isso.

Inspirados em Paulo Freire, estamos tentando contribuir para a reconstrução e reaproximação dos grupos e movimentos de moradia. Porque não se pode perder o cerne que é a transformação social, não se pode ficar só na luta pela moradia, pela chave da casa.

Quando falamos em organização popular, temos claro que nem toda população quer participar. De fato ainda é uma minoria que participa das lutas sociais. Nos cortiços, a maioria participou e não quer mais participar. Atualmente, estamos organizando o que chamamos de rede dos cortiços pela cidadania, que é um modo de vivenciar com os moradores uma nova forma de se organizar, mantendo encontros mensais de formação para ligar a coisa imediata a objetivos mais amplos e trabalhar melhor as informações e a importância de estar participando. Temos um boletim mensal, que publica inclusive textos de moradores e promovemos atividades culturais. Como exemplo, recordo o dia em que coordenamos uma ida ao SESC, na Avenida Paulista, e um dos moradores observou: "eu nunca olhei esse prédio do jeito que eu estou olhando hoje, porque hoje eu estou indo pra assistir". É incrível como essas pessoas não vão ao teatro, mesmo que seja de graça, porque acham que não é para elas, o que tem a ver com a já mencionada ideologia internalizada da exclusão.

### **Alguns desafios para organização popular hoje**

Como assinalamos, na medida em que ganha força política, a organização se fragmenta, perde-se a questão do projeto de transformação social, surge o per-

sonalismo e a tendência é a busca do resultado imediato. Para agravar o quadro, hoje muita gente está no movimento sem ter formação política.

É preciso reverter esse quadro. A organização tem de ser um processo coletivo, um processo de aprendizado contínuo onde todos estão aprendendo, ainda que alguns estejam mais avançados que outros. Se não se tem esse exercício, os movimentos se transformam em lideranças personalistas, de tal forma que é muito comum falar-se em movimento de fulano, luta de sicrano, cooperativa de mengano...

Além disso, a organização não pode ser vista como um fim em si mesmo, mas deve ser entendida como um modo construtivo, um processo para a transformação das estruturas sociais. Não podemos perder a capacidade de nos transformar para sermos um elemento de transformação. Muitas vezes queremos transformar o outro e esquecemos de nossa própria transformação.

Outro risco a que precisamos nos contrapor é o da institucionalização de nossas práticas e a transformação da entidade em mera prestadora de serviços, perdendo sua dimensão política transformadora. Muitas organizações se utilizam dos espaços de participação como forma de garantir espaço e resultados particulares.

Para finalizar, temos o maior dos desafios: o de alcançar que essas organizações possam se articular e promover mobilizações de massa em favor de questões fundamentais para a vida do povo.

## II. A assembléia popular: mutirão por um novo Brasil

Luís Bassegio<sup>2</sup>

A Assembléia Popular é fruto do que aprendemos 30 anos atrás com Paulo Freire. Como experiência, a Assembléia Popular bebeu nessa fonte e nela continua se alimentando. Falarei sobre a origem da Assembléia Popular, o que é, para onde vai, os objetivos, os eixos que ela trabalha e também sobre a metodologia que desenvolve.

A Assembléia Popular realizada em outubro de 2005 em Brasília com 8 mil pessoas e articulando em torno de 62 redes de movimentos nacionais ou regionais nasceu de um processo de diversos anos e da convergência de duas redes: a quarta Semana Social Brasileira e a Campanha Jubileu que, por sua vez, nasceu também da Semana Social Brasileira.

Já tivemos quatro semanas Sociais Brasileiras: a primeira em 1991, sobre o *Mundo do Trabalho*; a segunda, sobre o tema *Desafios e Protagonistas para a Construção de uma Sociedade Diferente*; a terceira, sobre *Resgates Sociais*, e a quarta, sobre *a Articulação das Forças Sociais*.

A Semana Social, na verdade, vem de uma experiência européia. Na França e na Itália, ela dura uma semana. Todas as noites, um determinado número de pessoas se reúne para debater. No Brasil, a primeira Semana Social durou um ano, a segunda durou dois, a terceira e a quarta, três anos. É um processo de debates e a quarta Semana, por exemplo, envolveu a realização de 250 Semanas Sociais Regionais, fossem ligadas à igrejas e pastorais regionais, fossem ligadas aos movimentos populares. A Semana Social procurou criar uma convergência na reflexão sobre a realidade brasileira, sobre a metodologia de trabalho, sobre a estrutura que nós vivemos, sobre o modo de trabalhar etc. e, em 2005, a quarta Semana Social propôs um grande momento de encerramento da Assembléia Social. E a Campanha Jubileu, que realizou o plebiscito da dívida externa, também estava propondo Assembléias Populares e, numa conversa, chegou-se à conclusão de que,

<sup>2</sup> Luís Bassegio integra a coordenação nacional da Assembléia Popular.

em lugar de dois eventos grandes no mesmo ano, seria melhor fazer a Assembléia Popular, que foi o que aconteceu em Brasília de 25 a 28 de outubro de 2005.

### **O que é Assembléia Popular**

A importância da Assembléia Popular reside em que ela é um exercício de democracia participativa, uma forma democrática de organização social. Fundamentalmente, a Assembléia Popular é um jeito popular, participativo e de base de as pessoas se encontrarem seja num bairro, num estado, numa cidade, num sindicato, para identificar, revelar e discutir os problemas que o povo vive e buscar as soluções desses problemas, não soluções que vêm de cima para baixo, mas soluções construídas de forma coletiva. Ela é formada por movimentos sociais, campanhas, fóruns, pastorais, sindicatos e quer expressar de forma organizada a vontade que o povo tem de participar da elaboração das grandes políticas que regem o destino do país. Então, a Assembléia é uma força popular que quer ajudar a organizar o povo, identificar seus problemas e contribuir na elaboração de políticas que visem sua superação, que visem à construção de um novo projeto que não é aquele ao qual estamos submetidos, mas um projeto popular, no qual todos definam seus objetivos, suas estratégias, que sociedade quer. Nesse sentido, a convergência dessas duas redes a que me referi foi um sinal importante de superação do corporativismo, porque, muitas vezes, dentro dos movimentos sociais, as pessoas só participam se puderem botar sua colher, se conseguirem adesão ao seu movimento, se obtiverem dividendo político etc.. Diferentemente, nessa Assembléia, a disposição dos participantes foi de contribuir. Os protagonistas do processo devem ser o povo, os excluídos, os pobres, que definem os caminhos que vamos seguir. Em poucas palavras, esta é a Assembléia Popular.

### **E para onde vai?**

Nós fizemos uma em 2005, a segunda deveria ser feita no ano passado, mas vimos que a Assembléia não estava suficientemente enraizada na base e a adiamos. Porém, nesse final de semana, realizaremos em Brasília uma reunião ampliada nacional com 200 pessoas de todo o Brasil, de 60, 70 movimentos e redes nacionais que vão debater o que fizemos até agora, para onde vamos e o que precisamos melhorar e mudar.

A Assembléia Popular trabalha, portanto, na perspectiva do exercício do poder pelo povo, da construção do poder popular. É isso que a Assembléia quer. É, portanto, do povo, é abrangente, é de base, plural e, sobretudo, a Assembléia Popular é de formação e de luta, porque se não há luta concreta, buscando solucionar os problemas que o povo tem, não há Assembléia Popular e também ela não existe se não se faz formação para ter claro o projeto que nós queremos construir, a nossa tática para construir esse projeto, os objetivos estratégicos a longo prazo e o método ou metodologia sobre o qual falaremos mais adiante. Um projeto popular não para as minorias privilegiadas, mas sim para as maiorias excluídas. É um projeto popular que tem algumas características próprias: deve ser democrático, justo, socialista, ter objetivos estratégicos de longo prazo definidos e ser também anti-imperialista. Não adianta querer construir uma nova sociedade aqui, um novo modelo, um projeto popular, se ele não tiver essa característica anti-imperialista, que determine as políticas dos países pobres, dos países em desenvolvimento.

Então um projeto popular tem de ser popular, democrático, socialista e anti-imperialista. Não podemos seguir permitindo que as políticas dos países sejam determinadas pelos eixos principais que a macro-política mundial determina:

ajustes estruturais, dívida externa etc. O que o Brasil, a América Latina, o Oriente Médio vão fazer? Temos de dar um fim nisso, é uma luta muito grande, mas entendemos que deve ser uma das características do projeto popular.

### **Um projeto popular**

Na primeira Assembléia Popular, ao buscarmos identificar os problemas, pensar soluções, construir uma metodologia popular de base, identificamos algumas questões chaves que temos de enfrentar para construir esse projeto popular:

- Em primeiro lugar, a elevada remuneração do capital em nossos países, principalmente no Brasil, ainda que as taxas de juros estejam diminuindo, mas o capital daqui muitas vezes é mandado a paraísos fiscais para render.

- Depois, a exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, quando o artigo 7 da Constituição, em seu inciso IV, afirma que "os trabalhadores urbanos e rurais têm o direito ao salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado capaz de atender às suas necessidades vitais, básicas, e de sua família como: moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte, previdência social, com reajustes periódicos que lhes preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim".

- Também constatamos na primeira Assembléia distorções do sistema tributário que privilegia os ricos e castiga a classe trabalhadora. Quem de fato paga os impostos e as taxas regularmente em nosso país? Quem paga menos energia, por exemplo, são as grandes empresas. Há uma distorção no sistema tributário brasileiro que privilegia os ricos, as empresas e castiga o povo. Essa é uma realidade.

- Constatamos a concentração da terra, dos meios de produção assim como a ausência de uma política agrária séria e da democratização da terra. Então a Assembléia proclama, "num projeto popular, não podemos continuar com essa estrutura fundiária, com essa política agrícola, nós precisamos mudar esse quadro, precisamos mudar esse desenho que está no Brasil".

- A Assembléia constatou a ausência de investimentos públicos em favor das iniciativas comunitárias e cooperativas de economia popular solidária, de pequenas e médias empresas, ainda que haja alguns sinais desse governo de apoio a determinadas iniciativas, mas não temos uma política global que privilegie essas iniciativas comunitárias.

- Constatou também que a política econômica atual privilegia o pagamento dos encargos das dívidas, tanto interna como externa, e o superavit primário, e identificou exatamente essa política econômica como o grande câncer que impede os investimentos sociais, o desenvolvimento sustentável para valer, enquanto os investidores estão felizes, aplicam aqui porque seu dinheiro está rendendo muito.

- Também identificamos a impunidade para os que agredem os direitos humanos: mal termina um escândalo, vem outro, e outro, e vivemos num país de impunidade, porque se sabe quem roubou, quanto roubou, mas ninguém é preso nem devolve aquilo que roubou. Aquele juiz que foi preso, que roubou 250 milhões, devolveu alguma coisa?

- A concentração dos meios de comunicação: seis famílias mandam nos meios de comunicação do Brasil e fazem o povo tomar conhecimento daquilo que eles querem. Portanto, um projeto popular não se constrói sem meios de comunicação alternativos ou sem acesso a esses meios, é preciso democratizar os meios de comunicação.

Diante dessas constatações, a Assembléia definiu que é urgente que realizemos uma ampla mobilização social, de forma consciente, contra tudo que impede as enormes potencialidades de cada região, de cada bioma e de todo o país.

Um debate novo que apareceu com bastante força na Assembléia foi sobre o tema "biomas", levando ao entendimento de que a política para a Amazônia não pode ser a mesma da destinada aos Pampas do Rio Grande do Sul. Na costa brasileira, no cerrado, os biomas são diferentes, a vida econômica, política, social, cultural antropológica também. É nossa preocupação refletir sobre como um projeto popular tem que pensar a Amazônia, o cerrado, a mata atlântica e definir políticas ecologicamente sustentáveis para cada região.

Outra determinação da Assembléia foi a exigência de um comportamento transparente e ético das pessoas responsáveis pelos serviços públicos, bem como a apuração de todas as denúncias de corrupção .

### **Bandeiras de luta**

Estabeleceram-se, portanto, bandeiras de luta importantes em função dos problemas apontados na Assembléia Popular:

1º. A Assembléia afirma que precisamos de uma profunda reforma política e propõe lutar por uma reforma política de fato que mude o processo de representação política, pois o sistema eleitoral vigente garante sempre a reprodução das elites no poder e tem as amarras que impedem as transformações, embora tenhamos que entrar nesse sistema para transformá-lo.

2º. Auditoria e suspensão do pagamento da dívida externa: é uma das lutas não só do Brasil, mas de todos os países do terceiro mundo, dos países pobres.

3º. Lutar pela valorização do salário mínimo e das aposentadorias, lutar pelo direito ao trabalho e pela redução da jornada de trabalho: vimos quantos postos de trabalho faltam por ano no país. Então porque não reduzir a jornada de trabalho, sem redução do salário. Isso permitiria que mais gente pudesse trabalhar. Nós sabemos que é o contrário que ocorre, é a realização das horas extras que tiram o trabalho de tanta gente. Então a Assembléia propõe lutar pelo direito ao trabalho e pela redução da jornada de trabalho sem redução do salário.

4º. Lutar contra o pagamento da dívida interna e externa e os altos juros com o dinheiro do orçamento público que é dinheiro que deve ir para as políticas sociais e, nesse sentido, estamos levando adiante uma campanha que se chama Justiça Econômica e que diz, "nenhum direito a menos". Uma de nossas grandes lutas é contra a DRU - Desregulamentação dos Recursos da União -. No orçamento geral, o governo pode tirar 20% daquilo que está orçado para a educação e reforma agrária e aplicar no que ele quiser. Então tira desses setores e destina ao superávit primário para o pagamento de juros da dívida. Uma das lutas, portanto, é "nenhum direito a menos e pela anulação da DRU", que foi criada por Fernando Henrique Cardoso e que Lula manteve. Havia um movimento para elevar a DRU para 40% do orçamento e não só 20%, o que não podemos permitir.

5º. Lutar também por uma política externa soberana baseada no princípio da solidariedade entre os povos e na defesa da biodiversidade. Nossa soberania deve respeitar a dos outros países. Nesse sentido há todo um trabalho de integração, não dos mercados, mas dos povos. Nesse âmbito, há a questão da imigração, como equalizar as leis dos países. A Assembléia Popular trabalha nesse sentido e também contra a ALCA e pela retirada das tropas brasileiras do Haiti. A Assembléia Popular tem essa bandeira, porque considera que é o povo haitiano quem tem que definir a história do seu país e não os militares do Brasil nem da Argentina. Estive no Haiti há três anos e o Haiti não precisa de militares, precisa de enxadas, precisa de professores, de técnicos, de sementes, de adubos, etc. Esta é a compreensão da Assembléia Popular.

6°. Também lutar pela educação pública gratuita e de qualidade para todos é um objetivo de todos nós. Lutar para que os recursos do orçamento público sejam destinados prioritariamente para as políticas sociais.

7°. Outro objetivo é apoiar a campanha contra o roubo da energia que, entre outros pontos, defende o seguinte: quem gasta menos de 100KW por mês deve ter a taxa gratuita, quem gasta mais de 100KW por mês tem de pagar o mesmo que as grandes empresas pagam, elas pagam 40 ou 60% menos do que nós. Lutar contra a construção das barragens, que todas as pessoas tenham energia em suas casa, etc. É uma campanha super interessante e que realmente mobiliza a população.

8°. Uma ação relevante da Assembléia foi o plebiscito sobre a Vale do Rio Doce e que tem continuidade. Um dos temas da reunião organizada pela Assembléia esse final de semana em Lusiânia é exatamente como dar continuidade à campanha pela re-estatização da Vale do Rio Doce, pelos motivos que todo mundo já conhece e foram divulgados nos cadernos que fizemos o ano passado.

A Assembléia Popular, com essas bandeiras, define os grandes eixos em torno dos quais trabalha, os valores que defende, que sistema político queremos: a soberania das relações internacionais, o trabalho cidade e campo, economia, comunicação, educação e cultura, saúde e os biomas – da Amazônia, do cerrado, pantanal, caatinga, mata atlântica e pampa –, as questões de gênero e etnia. Esses são os grandes eixos em torno dos quais se realizam os debates da Assembléia Popular e em torno dos quais se organizam as lutas, baseadas na solidariedade em contraposição à competitividade, na participação em contraposição à exclusão.

## **A metodologia**

Sobre a metodologia da Assembléia Popular, ela tem um método e uma pedagogia de consulta e de debate. Não existe Assembléia Popular se não há visita, contato, "estar junto com o povo", se não se debatem os problemas e se buscam as soluções em conjunto. Nesses debates o povo procura levantar seus problemas, suas aspirações, informar-se e buscar saídas. A Assembléia também tem a vocação e a responsabilidade de promover em todo o país discussões e oficinas que contribuam para fortalecer a consciência crítica do povo, mobilizar e organizar. Essa é a metodologia: sentar junto, identificar os problemas, criar consciência, identificar as causas conjunturais e estruturais, buscar saídas e se articular.

Evidente que a Assembléia privilegia o protagonismo dos pobres e excluídos. Como no Grito dos Excluídos, para que seja de fato Grito dos Excluídos, devem falar os excluídos e não os políticos, as autoridades, as grandes lideranças. Muitas vezes falam apenas com símbolos, não com palavras. Assim como o Grito dos Excluídos, a Assembléia tem um pouco essa perspectiva. Portanto, mediante essa metodologia, procura ser um instrumento de articulação, de animação dos movimentos sociais, seu objetivo está sendo construído pelo projeto popular ligado às necessidades do povo em âmbito local, regional, nacional e ela, digamos, procura definir que tipo de sociedade nós queremos na qual todas as pessoas tenham a dignidade humana respeitada. Há um caderno que publicamos que trata dessa metodologia.

Fiel ao princípio básico da doutrina da Igreja Católica, que é a dignidade da pessoa humana, a Assembléia busca uma sociedade onde todas as pessoas tenham a dignidade humana respeitada, acesso ao trabalho, oportunidade e acesso à educação. As principais metodologias, as principais decisões que dizem respeito à vida do povo. Têm a participação dela tanto no diagnóstico e na busca de soluções, como na luta concreta.



A Assembléia Popular busca também, mediante sua metodologia, que os governantes obedeam ao povo. Não elegemos os políticos para que atuem a seu bel prazer, temos de pressioná-los de tal forma que eles sejam obedientes à vontade popular, que o trabalho e o trabalhador sejam respeitados. Também luta para que a cidade e os espaços de vida do povo sejam agradáveis e cuidados, ecologicamente corretos, saudáveis e sustentáveis e que a economia esteja voltada pra construção de um desenvolvimento sustentável. A metodologia consiste no trabalho de base: a partir dos problemas do povo, junto com o povo, identificar os problemas, buscar saídas e organizar.

Alguns materiais sobre a Assembléia estão disponíveis na rua da Abolição, 227, sede da Campanha Jubileu, da Assembléia Popular e da Consulta Popular: Mutirão pelo novo Brasil e Assembléia Popular – De onde vem e pra onde vai.

### III. Formação para intervenção qualificada dos movimentos sociais nas políticas públicas

Paulo Afonso Barbosa de Brito<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Paulo Afonso Brito é integrante da Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP.

Sou Paulo Afonso, moro em João Pessoa, na Paraíba, e trabalho na Escola de Formação Quilombo dos Palmares, que tem um escritório em Recife, mas atua em todos os estados da região nordeste.

Quando recebi o convite para falar sobre o tema, senti um certo desconforto: ora parecia que deveria organizar a exposição contando a experiência educativa que realizamos e fazendo o diálogo com as elaborações de Paulo Freire, ora pensava em partir do pensamento de Paulo Freire, explicitando como tal pensamento “ilumina” nossas práticas educativas.

Então me toquei de que devemos, sobretudo, demonstrar o caráter dialético da obra de Paulo Freire e de que não há nada mais “anti-freireano” do que pensar suas elaborações como um conjunto de conceitos e ensinamentos a serem seguidos ou sobre os quais deveríamos colocar à prova nossas experiências educativas. Isto seria imaginar a produção de Paulo Freire como algo elaborado e estático, colocado à disposição de quem queira fazer educação popular, ou seja, algo contraditório com o que pautou a vida e a experiência de Paulo Freire: o estímulo à liberdade de imaginação, à criatividade pedagógica.

Parece-nos, portanto, que, mais do que conhecer um arcabouço teórico, histórico, precisamos mergulhar fundo nas práticas educativas que desenvolvemos hoje. Resolvi relatar a experiência de como fazemos educação popular relacionada com a intervenção nas políticas públicas, e, a partir dessa apresentação, motivar o debate sobre a relação dessa experiência com o pensamento de Paulo Freire.

O nome que assumimos – Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP – já revela nossa concepção e prática de educação popular em duas dimensões:

- EQUIP: expressa que concebemos a construção de conhecimentos como algo que se realiza coletivamente, portanto existe uma experiência coletiva que com esse grupo se cria;
- a outra dimensão expressa em “Quilombo dos Palmares” se refere a um conhecimento construído a partir das lutas sociais e populares e a serviço delas.

Além disso, a EQUIP assume, como disposição pedagógica, o enfrentamento específico das questões regionais do Nordeste sem ser regionalista. Decidimos entender e assumir as peculiaridades regionais como um contexto desafiante para a intervenção política e pedagógica.



Há 20 anos estamos construindo nossa pedagogia. E só de uns 10 anos para cá, mais ou menos, estamos trabalhando com a intervenção específica em políticas públicas por meio do trabalho de formação. A EQUIP não tem nenhuma intervenção concreta em políticas públicas, mas faz trabalhos de formação com um programa destinado a refletir sobre a intervenção dos movimentos sociais nas políticas públicas. A opção de incorporar à programação da EQUIP esse programa específico Formação para Intervenção Qualificada dos Movimentos Sociais nas Políticas Públicas teve duas motivações essenciais. A primeira é que, desde a década de 1980, quando nasceu a Escola (1987), e na década seguinte, os anos 90, a intervenção dos movimentos sociais nas políticas públicas tem sido uma iniciativa crescente, desafiando quem faz trabalho de formação a também acompanhar e enfrentar a questão da intervenção nas políticas públicas, e, para nós, uma intervenção segundo a singularidade regional.

A segunda motivação surgiu da análise da realidade local e regional. Desde o início de sua existência, a EQUIP realiza, quase anualmente, seminários de análise de conjuntura, no esforço de acompanhar as mudanças do Nordeste dentro do contexto nacional brasileiro. Pois bem, em 1998, numa análise da conjuntura pós-eleitoral, descobrimos uma situação que nos chocou drasticamente: é que o Nordeste não estava seguindo a tendência da conjuntura política brasileira, de uma inclinação política à esquerda, para o campo da vontade democrática e popular. Uma inclinação que era crescente desde as eleições de 1988, dez anos antes, que elegeu, por exemplo, em São Paulo e em várias capitais do Brasil, várias personalidades políticas comprometidas com mudanças em favor dos excluídos, dos trabalhadores, da participação popular, de novos valores humanos e políticos.

No Nordeste isso não se deu em 88 nem dez anos depois, configurando-se o PFL, o principal partido da direita nacional, como um partido com grande força na Região. Apesar de tudo o que foi feito, do trabalho de formação, dos movimentos sociais, o PFL continuava reinando no Nordeste. Naquela eleição (1998), elegeu quatro governadores no País, sendo três na Região. 58% dos deputados federais eleitos pelo PFL para a Câmara Federal e 62% dos senadores provinham das urnas do Nordeste. Portanto, é do Nordeste que o PFL tirava sua força para influenciar na política nacional.

Essa realidade da política nordestina se dava no contexto de desigualdades sociais e de pobreza. Todos os indicativos sociais e econômicos apontam os estados do Nordeste como os de piores condições de vida do País. Se tomarmos o indicador conhecido como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), universalmente aceito, e analisarmos como ele se expressa no Brasil, perceberemos que, dos estados que ocupam os 10 últimos lugares nesse índice, nove são da região Nordeste. O outro é o Acre. É um dado alarmante que expressa os níveis de pobreza e de desigualdade social. Nessa situação de extrema desigualdade, achamos que não se pode prescindir dos partidos políticos e da política tradicional representativa. Ou seja, para enfrentar tal realidade, precisamos necessariamente nos relacionar com os instrumentos do Estado e da política tradicional.

Então esses dois elementos – trajetória dos movimentos sociais no Nordeste e análise da Região no contexto político nacional - foram profundamente desafiadores para darmos início a um trabalho de formação para a qualificação dos movimentos em relação às políticas públicas.

Em 1999, um ano depois daquela análise de conjuntura, fizemos uma oficina sobre intervenção social nas políticas públicas, convidando militantes de vários movimentos sociais e ONG's do Nordeste para pensar uma política de formação com a qual aportássemos um mínimo de contribuição para mudar esse quadro.

Dessa oficina nasceu um programa de capacitação de médio prazo, que é o que vou apresentar agora.

### **Formação para Intervenção Qualificada dos Movimentos Sociais nas Políticas Públicas**

Trata-se de um curso de formação de três anos, que durou de 2000 a 2002, assumido numa concepção que se estrutura em cinco dimensões:

1. atividades especificamente pedagógicas, com 04 módulos presenciais do curso, sendo que cada módulo regional era replicado em módulos estaduais (não devendo ser a atividade realizada exatamente como no evento regional, mas ligar-se às especificidades estaduais, embora se mantivessem as linhas gerais dos conteúdos do regional);

2. dimensão investigativa, uma vez que, entre um módulo e outro, se desenvolviam várias enquetes ou outra atividade de pesquisa qualitativa ou quantitativa;

3. mobilização social para a intervenção em políticas públicas;

4. articulação, com a intenção de intervir de forma articulada, para evitar o isolamento por parte de cada movimento ou estado;

5. dimensão multiplicadora da ação formativa: cada atividade regional era reconstruída no âmbito estadual, de acordo com a realidade local, conforme citado.

A idéia do "efeito multiplicador" foi apresentada no momento da divulgação da proposta de trabalho, mediante o acordo (definido naquela oficina) de que seriam reservadas em torno de cinco ou seis vagas para cada Estado, desde que essas pessoas assumissem o compromisso de lá reconstruir o curso, respeitando as peculiaridades locais, mas incorporando aquelas cinco dimensões assumidas regionalmente.

Quanto aos conteúdos do curso, foram aqueles considerados necessários para fortalecer a intervenção dos movimentos nas políticas públicas. O curso foi estruturado em torno de quatro eixos temáticos que corresponderiam aos seus respectivos módulos.

O primeiro módulo do curso teve como tema: Estado e Sociedade Civil no Brasil – Trajetória, participação e atualidade. Como instrumento pedagógico, foi utilizada a "linha do tempo", pois possibilita a construção coletiva de conhecimentos, ao reconhecer que existem informações acumuladas historicamente, mas que o conhecimento exige um mergulho sobre a realidade, sobre a história, e o debate sobre princípios e conceitos deve estar relacionado a esta história e a esta realidade.

Com a "linha do tempo", procurou-se responder à questão de como se dá a relação do estado com a sociedade civil na história brasileira. Esse instrumento permite estabelecer ligações entre o que as pessoas conhecem, o que ouviram falar, as atuações de terceiros e suas próprias intervenções, os seus próprios enfrentamentos.

Tal mergulho sobre a realidade e a história trouxe um profundo aprendizado para a EQUIP, pois, antes desse curso, fazíamos atividades pontuais sobre políticas públicas, tais como seminários e oficinas, em que as discussões ficavam muito marcadas pelos debates principistas sobre a natureza do Estado, sobre a sociedade civil e sobre intervenção em políticas públicas. Ou seja, discutíamos mais os princípios, os referenciais teóricos do que a realidade e a intervenção concreta.

Duas marcas fundamentais, oriundas da tradição dos segmentos sociais que historicamente se dedicaram aos processos de transformação da realidade, caracterizavam nossas atividades formativas. Do ponto de vista teórico, a afinidade com uma tendência ou uma linha do marxismo, em que o Estado era visto como o comitê organizador das classes dominantes. Outra referência era a realidade, a

construção histórica da própria região Nordeste, em que o Estado foi controlado pelas oligarquias tradicionais e dificilmente as lutas sociais, a ação dos movimentos sociais e dos segmentos excluídos da realidade tinham algum eco no interior do aparelho estatal. Ou seja, na realidade nordestina, o Estado foi historicamente dominado por oligarquias tradicionais que mantinham várias redes de dominação muito fortes. O mencionado referencial teórico tinha embasamento nesta realidade.

Mas, por outro lado, observando também a trajetória dos movimentos sociais na Região e no Brasil (a linha do tempo possibilita isso), percebe-se como em 1985 – 86 – 87, grande parte dos movimentos sociais teve uma importante participação no processo constituinte, desde o esforço para eleger deputados constituintes comprometidos com as necessárias mudanças, até as campanhas de emendas populares ou projetos de lei de iniciativa popular (que chegaram a arrecadar mais de um milhão de assinaturas cada um). O acompanhamento a todo o processo pôde influir em conquistas democráticas e populares significativas.

Como é que se poderia dialogar, naquele momento, com a experiência de ser capaz de intervir no Estado, na definição de políticas de Estado, de ter aberta a possibilidade de uma intervenção e romper com essa idéia de o Estado ser simplesmente o organizador das classes dominantes? Como essa prerrogativa é móvel, consegue mover as práticas e concepções. Esse movimento é possível graças à utilização de instrumentos pedagógicos que ajudem a pensar mais a realidade, e, a partir dela, discutir conceitos historicamente sedimentados nas análises sociais. Então, podemos pensar em alguns momentos da história nos quais a trajetória de controle e dominação do Estado é afetada pela ação dos movimentos sociais; que as práticas sociais são capazes de provocar mudanças, rupturas e reforma do Estado.

Conforme a proposta metodológica do curso, esse estudo do primeiro módulo deveria ter uma conseqüência prática. Optou-se pela constituição de articulações estaduais para a intervenção em políticas públicas em três esferas: os conselhos de gestão de políticas públicas; as conferências públicas específicas (com prioridade para três questões – segurança alimentar e nutricional, saúde, cidades) e o orçamento participativo.

O tema do segundo módulo do curso foi Gestão Pública e Controle Social, especificamente com a participação nos Conselhos de Gestão, retomando-se as orientações do módulo anterior – conselhos de segurança alimentar e nutricional, de saúde, das cidades, do orçamento participativo. Nesse módulo, devido à análise da realidade regional, especialmente do contexto atual, foi acrescentada a necessidade de aprofundamento de algumas políticas, particularmente a política de geração de trabalho e renda, que era assumida fundamentalmente pelo pessoal das Comissões municipais e estaduais de trabalho e renda.

Seguindo o propósito do curso, esse módulo se dedicou ao debate sobre as concepções de Estado, de participação social, de gestão, mas principalmente a análises de “experiências exitosas” de participação popular através dos Conselhos. Apesar dos posicionamentos críticos, várias experiências demonstravam possibilidades enormes de movimentar a política e o poder local a partir da participação, mesmo que minoritária, em tais Conselhos, revelando-se a necessidade de aprofundar as reflexões e as intervenções.

O terceiro módulo do curso foi sobre Orçamento Público e Orçamento Participativo. Como nos módulos anteriores, este contou com um momento em que se estudou o tema e outro momento para análise das experiências. No primeiro momento, o estudo revelou a significância da questão para a democratização local.

O processo orçamentário que vai do PPA (Plano Pluri-Anual), passando pela LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias), até chegar à LOA (Lei Orçamentária Anual), que é o momento em que a Câmara aprova o orçamento público do município, é um processo obrigatório para todo e qualquer município.

Os gestores, preocupados com a transparência, com a ética no trato da coisa pública, bem como com processos de democratização local, que incluem a participação popular e a inclusão social, têm criado mecanismos de consulta, e, em alguns casos, de deliberação da população sobre o orçamento. Embora o mais conhecido seja o denominado Orçamento Participativo, esses mecanismos assumem, no Nordeste e provavelmente em todo o País, outras denominações: orçamento cidadão, orçamento democrático etc. Com esta opção, todo aquele processo do PPA à LOA é marcado por debates, plenárias regionais (RPA-Regiões Político-Administrativas), temáticas, assembleias e até, em alguns casos, o Congresso da Cidade. Esses são espaços próprios de apresentação de demandas, formulação de propostas, negociação de políticas, fiscalização das ações governamentais. Neles estão representados os organismos governamentais, a Câmara de Vereadores, os trabalhadores do setor, a sociedade civil em toda sua complexidade: como movimentos sociais, Igrejas, empresários etc. É o impulso de participação nesses espaços que tem forçado, cada vez mais, a construção de fóruns, redes e articulações, formados por fora dos Conselhos, como espaços para constituição de um certo "campo político dos movimentos sociais", onde se aprofundam alguns temas, o conhecimento da realidade e se forjam argumentos, negociam-se propostas, definem-se prioridades, prepara-se uma intervenção qualificada dos movimentos frente a outros interlocutores.

O processo de orçamento participativo tem sido instrumental para reduzir a corrupção, priorizar as necessidades dos setores sociais historicamente excluídos, legitimar as organizações sociais populares e civis, construir políticas de infra-estrutura ou ações estruturantes que atendam a todos e todas, aumentar a capacidade de resposta dos governos, possibilitando a legitimidade também do Estado. Alguns municípios, além das plenárias nos bairros, realizam plenárias temáticas: mulheres, moradia, educação, saúde, populações afrodescendentes, portadores de necessidades especiais etc., que também enviam delegados às Conferências Municipais.

A Conferência Municipal, por sua vez, discute e define as prioridades municipais para o Orçamento Público do Município e elege o Conselho Municipal do Orçamento Participativo, que será responsável por analisar e propor alterações ao projeto- de- lei do Plano Plurianual (PPA), à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), e à Lei Orçamentária Anual (LOA), bem como pelo processo de fiscalização do cumprimento das decisões do Orçamento Participativo. Em alguns municípios, o Conselho realiza uma grande mobilização popular, incluindo marcha, assembleia, congresso da cidade, para o dia da entrega do projeto- de-lei orçamentária na Câmara de Vereadores, que detém a competência institucional para a deliberação final a respeito.

Contudo, em muitas situações, já se percebe que, ao lado de uma nova cultura política, mais transparente e pública, persistem muitos traços da forma tradicional de fazer política, mantendo-se uma convivência da nova cultura política com a velha política local: política personalista, que valoriza o atendimento pessoal dado pelo prefeito; atitudes paternalistas- o prefeito "permite que a população ajude a governar"; política clientelista, de atendimento preferencial às lideranças que são politicamente alinhadas à gestão municipal; persistem atitudes autoritárias até mesmo nas equipes do Orçamento Participativo, persistem os "abaixo-

assinados" e as visitas ao gabinete do prefeito; vereadores interpondo-se entre o prefeito e alguns bairros.

O quarto módulo foi sobre Os Movimentos Sociais e o Desenvolvimento Local e Regional Sustentável. Este foi um momento significativo, um grande esforço para ver como é que se articulam as políticas específicas de saúde, educação, geração de trabalho e renda, segurança alimentar e nutricional, com um programa mais amplo de desenvolvimento local. O que se pensava ser uma coisa tranqüila, não o foi: na experiência concreta é que se percebem os diversos tipos de conflitos que se verificam, porque ainda há muito de corporativismo nos movimentos ou nos segmentos sociais, que em geral supervalorizam suas próprias bandeiras e consideram pouco as demais. Então, quando se quer elaborar uma proposta de desenvolvimento local que inclua as diversas bandeiras e também os diversos segmentos, há que se considerar que todos os interesses são legítimos, inclusive interesses de empresários ou de outros segmentos que não têm nenhuma tradição de vinculação com as lutas sociais, isso porque o desenvolvimento local deve ser para todos e é contra um desenvolvimento excludente que os movimentos têm lutado.

Quando falamos da legitimidade dos interesses e dos conflitos, e realizamos uma análise mais cuidadosa da realidade, percebemos como a nossa forma tradicional de pensar os conflitos necessita ser revista ou ampliada.

Assim, por exemplo, os Conselhos de Gestão são compostos por empresários, governo e população usuária e trabalhadores. Numa abordagem mais tradicional, registravam-se os conflitos entre interesses dos empresários e dos trabalhadores, ou do governo e da população usuária. Mas, analisando as experiências, percebe-se que há uma grande variedade de conflitos, e que estes são legítimos, precisam ser explicitados, defendidos os diversos interesses e pontos de vista, apresentados os argumentos, de forma a que se construam negociações e acordos possíveis.

Podemos citar um exemplo no âmbito da saúde: num ambiente de votação, enquanto os trabalhadores tinham interesse enorme em diminuir o tempo de trabalho nos Centros de Saúde, o que poderia acarretar que estes ficassem fechados por um período maior, a população usuária tinha interesse em que os centros de saúde ficassem mais tempo abertos. Nesse caso, é preciso dialogar e argumentar para se construírem acordos.

Portanto, pensar um programa de desenvolvimento local é considerar esses diversos conflitos e interesses de forma mais ampla, o que exige da parte dos movimentos sociais um cuidadoso trabalho de argumentação, capacidade de negociação, de proposição, de construção de políticas que não são somente para sua base social, mas para o conjunto do município, e isto não está dado em nenhum manual, tem que ser construído.

O módulo do curso serviu para a reflexão sobre "que tipo de desenvolvimento queremos" mediante vários eixos de discussão: estrutura agrária, pequena produção e política agrícola; o modelo tecnológico; educação, saúde e cultura; a organização social e comunitária, o governo e a organização do Estado.

### **Alguns aprendizados para os processos de educação popular**

A decisão da EQUIP de fazer formação para a intervenção dos movimentos sociais nas políticas públicas foi realizada em torno de uma opção de responder a uma importante demanda desses movimentos e da conjuntura da Região Nordeste. Institucionalmente, a EQUIP não tem intervenção em nenhuma política pública específica. Fazemos formação, entramos nesta área porque, na verdade, temos convicção de que nosso papel não é explicar as políticas nem seus instrumentos, mas desenvolver processos formativos junto com quem estivesse envol-

vido com as políticas. Por isso, desde o início, convidamos movimentos e ONG's dos Estados do Nordeste que são referências na questão.

O enriquecedor dessa experiência foi possibilitar um diálogo de uma Escola de Formação, detentora de vários anos de trabalho educativo junto ao movimento sindical e aos movimentos populares do Nordeste, com organismos governamentais e partidários do campo democrático e popular do Nordeste, com outras ONG's, pastorais sociais e movimentos populares, intervindo efetivamente nas políticas públicas. Desse encontro e parceria entre diferentes, construiu-se uma experiência que consideramos muito significativa para a intervenção dos movimentos sociais na Região.

Nesse sentido, o curso foi responsável pela criação de uma estrutura organizativa conhecida como Articulação regional de políticas públicas (ARPP) e suas articulações estaduais ou redes estaduais de intervenção em políticas públicas, que criou uma importante referência organizativa e política para os diversos sujeitos coletivos envolvidos. Naquele momento, não foi aprofundada a relação dessa iniciativa com o Fórum Nacional de Participação Popular, ante a necessidade da existência de uma rede específica da sociedade civil e dos movimentos sociais. É uma leitura dos estados do Nordeste, já que lá o Fórum de Participação nas Ações Municipais, é um fórum da sociedade civil e das administrações municipais.

Portanto, criamos um fórum para debater a intervenção em políticas públicas, paralelo ao fórum de participação nas ações municipais, já existente. Embora parecidos, a natureza e os sujeitos eram diferentes.

A partir dessa trajetória, construiu-se o Fórum Social Nordestino (FSNE) que é o fórum que quer articular as diversas redes sociais existentes no Nordeste, bem como possibilitar a existência de Fóruns Sociais Locais.

A Articulação Regional de Políticas Públicas (ARPP) foi importante para criar esse fórum social nordestino e, atualmente, a articulação regional está decidindo não existir mais enquanto tal, com toda aquela estrutura regional, mas se incorporar ao Fórum de Participação Popular e principalmente ao Fórum Social Nordestino, que acreditamos ser uma rede de redes. Mas esta não é uma decisão tranquila, muita gente criou essa rede (ARPP), criou relações tanto políticas quanto afetivas entre as pessoas, com suas ações, e com uma metodologia de intervenção política. Assim, considera importante a manutenção dessa articulação.

Finalizando, esta experiência revela um grande leque de possibilidades de ação educativa e política a partir dos movimentos sociais, cuja articulação em rede estimula o aprofundamento dessa intervenção, o que tem provocado significativas transformações no poder local e contribuído para deslocamentos na política tradicional, estadual e nacional. Evidentemente essa atuação é marcada por várias contradições, dúvidas, muitas vezes sentimentos de impotência impostos pela lentidão dos processos e "mudanças de lado de alguns companheiros".

Outro nível de reflexão considera que, findas ou adiadas as esperanças nos modelos de grandes transformações sociais, mas mantendo-se a intenção de construir uma sociedade livre, justa, feliz, as experiências da democracia participativa são ensaios importantes de como relacionar a organização do Estado com o modo de vida das pessoas, a forma como as pessoas querem organizar sua vida pessoal e social, as relações familiares e de vizinhança.

Dando seguimento à caminhada histórica dos setores sociais e políticos comprometidos com as transformações em favor das grandes majorias, aprendendo das experiências históricas, mas reconhecendo que elas não se replicarão na realidade atual, reconhecemos que há a necessidade de articular intervenção política com modos de vida das pessoas, assim as transformações estruturais (na política,



na economia, na cultura) devem estar articuladas às mudanças individuais para que as pessoas se tornem mais humanas, fraternas e tolerantes, e a cidadania seja considerada como elemento constitutivo de relações e densidade políticas. Reforça-se assim a exigência de que um projeto democrático que reinvente a generosidade, a utopia e a solidariedade e que só poderá surgir através de uma nova proposta de sociedade, fundada no desejo de um novo modo de vida.

Finalmente, agora mesmo, na última eleição, o Nordeste deu uma guinada forte à esquerda, uma diferença enorme em sua tradição. Foram derrotadas fortes oligarquias que controlavam a política em alguns Estados por mais de meio século, como ACM na Bahia, Sarney no Maranhão. Do outro lado, foram eleitos diversos governadores historicamente comprometidos com as lutas populares e democráticas, além de significativa ampliação da presença desses setores nas Assembléias Legislativas e na Câmara Federal. Sabemos que essa mudança não é resultado da nossa Articulação, mas temos convicção de que ajudamos a formular uma opinião sobre as cidades e os seus governos, a construir um campo de forças sociais e políticas capaz de enfrentar o enorme desafio citado logo no início desta fala. E claro, nos preparamos para novos desafios.

#### IV. A Escola da Cidadania do Instituto Pólis

Maria do Carmo Albuquerque<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Maria do Carmo Albuquerque é pesquisadora do Instituto Pólis.

Vou apresentar a vocês a experiência do Instituto Polis, mais especificamente da Escola da Cidadania, que se criou em 2002. O seminário de hoje é nossa primeira atividade de 2008, em conjunto com outras entidades, porque sempre procuramos trabalhar em rede. O pensamento do Paulo Freire atravessa nossas atividades dialogando com cada uma delas.

Por que incidir em políticas públicas? Por que fazer formação com incidência em políticas públicas? No caso do Pólis, é uma questão de definição da própria entidade, pois seu nome é: Instituto de Estudos de Formação e Assessoria a Políticas Sociais. Perguntei ao Silvio Caccia Bava, um dos fundadores, por que o Pólis tem esse nome há 20 anos? "Porque as políticas públicas determinam processos de exclusão e inclusão" - então o Pólis se definiu como o instituto que quer contribuir para que as políticas públicas possam favorecer processos inclusivos, para fazer análises e estudos sobre como as políticas públicas historicamente têm favorecido processos de exclusão. Nós acreditamos que as políticas sociais são instrumentos para a conquista e para garantia de direitos e que as organizações sociais têm papel relevante nessa luta. Os movimentos sociais e várias outras organizações sociais.

Aqui trabalhamos muito com a recuperação histórica, através de linhas do tempo, vendo como ao longo de séculos temos lutado e conquistado direitos e como as políticas podem afirmar direitos, mas nem sempre conseguem garanti-los. Os direitos são conquistados pela luta dos movimentos sociais e, nos dias de hoje, temos que nos perguntar se a nossa ação política está fora dos espaços tradicionais ou não, o que é ação política hoje, e se a gente entende que a formação política é a formação de lideranças para a ação política.

Exatamente neste momento de virada do século, está em pauta como recriar e redefinir direitos. Nesse momento, pós-estado de bem estar social, não temos mais alguns direitos que foram definidos nos marcos do bem estar social - direitos estes que, no Brasil, sempre foram muito precários, mas que não deixavam de existir. Por exemplo, os direitos associados ao trabalho, como a aposentadoria, a

previdência em geral, e a própria saúde que durante alguns anos esteve vinculada exclusivamente a quem tinha carteira de trabalho.

Vários desses direitos foram destituídos pelo pensamento neoliberal, como a redução do trabalho registrado em carteira, da previdência e a diminuição dos direitos trabalhistas vinculados ao trabalho formal.

Neste novo século e novo milênio, como vamos recriar direitos de uma forma diferente do que foram os direitos nos anos 60 e 70 e diferentes também da redução e destituições promovidas pelas políticas liberais?

Como exemplo desses processos temos a construção dos sistemas de políticas públicas sociais criadas pelo SUS (Sistema Único de Saúde), pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), pelo SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e pelo Estatuto da Cidade.

No caso do SUS, ao contrário de um direito à saúde que era vinculado à carteira de trabalho, a ação da sociedade civil tem buscado construir um direito de saúde para todos, universal. No caso do Estatuto da Criança, ao contrário de uma visão "menorista" e tutelar do menor, estamos tentando construir uma visão de criança como sujeito de direitos. A mesma coisa ocorreu na assistência social: ao contrário da visão de que a assistência social é esmola, estamos tentando criar uma visão que entende a assistência social como garantia de patamares mínimos de direitos.

No Estatuto das Cidades, ao contrário das políticas habitacionais dos anos 60, 70 e 80 que eram políticas centradas nos grandes conjuntos habitacionais padronizados, muito vinculadas aos grandes empreendedores, estamos tentando criar um sistema de garantia do direito à moradia com formas diferentes, com modelos diferentes, incluindo a regularização fundiária, a regularização de favelas, junto com uma série de outras formas de garantia de direitos.

O Instituto Pólis se define como um Instituto de Estudos que se propõe fazer uma avaliação crítica das políticas públicas e dessas redefinições. Nossas publicações enfocam a avaliação política inclusive da construção desses sistemas. Por outro lado o Pólis se define também como um Instituto de Formação e, por meio da Escola da Cidadania, realiza cursos voltados à fortalecer a sociedade civil e os gestores públicos para a garantia de direitos, para a conquista e o controle social sobre políticas de direitos. A seguir veremos quais os enfoques das principais atividades formativas da Escola da Cidadania.

Nos seminários sobre o Orçamento Participativo, participam 50% de representantes das prefeituras e 50% de representantes da sociedade civil que participam ou gostariam de participar de orçamentos participativos, principalmente nos municípios do estado de São Paulo. Realizamos também diversos cursos sobre políticas sociais e orçamento público destinados a movimentos e outras organizações da sociedade civil.

O principal curso da Escola, que começamos inicialmente com o título "Participar da Gestão da Cidade", discute o papel dos movimentos na gestão da cidade, nos conselhos e em outros espaços participativos formais e informais. Esse curso é a "menina dos nossos olhos", e ele vem mudando de nome e ajustando o enfoque. É um curso onde envolvemos todo o conjunto da equipe. Passou a se chamar "Movimentos, Participação e Direitos" e neste ano talvez mude seu título e se desdobre em dois módulos: "Desigualdade e Conquista de Direitos no Brasil" e outro "Financiamento das Políticas Públicas" onde será estudada a questão do orçamento, em relação a algumas políticas específicas como a de direitos das crianças e adolescentes, de saúde, de catadores de papelão e as políticas do centro da cidade.



Realizamos ainda um curso sobre a questão da Política Municipal de Direitos da criança e do adolescente, em parceria com diversos CEDECAS, com a Fundação Travessia e outras organizações que trabalham diretamente com crianças e adolescentes.

## Temas

Que temas temos considerado importante trabalhar nesses cursos? Nosso foco tem sido fundamentalmente o papel dos movimentos sociais na conquista de direitos, na conquista de equidade e justiça social, na construção democrática. Temos analisado esse papel dos movimentos mediante a construção de uma "linha do tempo", em que se analisa como cada movimento surge e se desenvolve ao longo dos anos; como os movimentos e as lutas sociais, desde 1500, vêm lutando pela conquista de direitos.

Ao invés de pensar a democracia como algo institucional, que só diz respeito aos políticos, ao invés de só falar em democracia, podemos falar em construção democrática – da qual nós também participamos; falamos da construção de uma democracia que é compreendida de uma forma ampliada. Temos apresentado a idéia de uma concepção ampliada de democracia e de cidadania, não apenas a cidadania do voto a cada quatro anos, não apenas a democracia parlamentar e representativa, que nós valorizamos muito, mas também a ampliação da democracia, que se dá pelo exercício da cidadania todos os dias.

Acreditamos que a ampliação da democracia acontece com o exercício do poder pelo povo através da relação entre políticas públicas e direitos, que será o próximo tema gerador de nossos cursos: o que políticas públicas tem a ver com equidade e com direitos? Por que discutir políticas públicas?

Fizemos assim um conjunto de materiais pedagógicos, entre eles o boletim Repente. O último deles foi sobre esse tema: "Política Pública como garantia de Direitos, no qual discutimos o que é e qual é o papel do controle social sobre as políticas públicas. Criamos seminários de debates sobre as conferências e um dos Repentes trata das Conferências de Políticas Públicas. Ele aborda o papel das Conferências como lugar onde podemos discutir nossas propostas de políticas públicas, falar na nossa concepção de sociedade, qual é a importância dos espaços institucionais de participação, por um lado, e do fortalecimento e da autonomia dos movimentos e organizações sociais, por outro.

Quero ressaltar a dificuldade de equilibrar, no planejamento da Escola, por um lado a temática das conferências, das políticas públicas e dos conselhos e, por outro, o fortalecimento de habilidades como a comunicação, a criação de associações, a comunicação oral, o cooperativismo.

Na minha dissertação de mestrado, entrevistei uma liderança super importante do movimento de moradia e ela me dizia, "não é pelos meus belos olhos que vou me sentar num conselho e alguém vai me escutar. Para eu poder sentar num conselho ou poder ir a uma conferência, preciso de uma retaguarda de organização social capaz de fazer pressão com autonomia". Temos tentado nas nossas atividades conseguir esse equilíbrio.

Nem sempre é fácil consegui-lo. Considero, portanto, que as oficinas sobre como criar uma associação, sobre como falar em público, são formas de fortalecer a autonomia dos movimentos. Mas há lacunas importantes. Temos percebido que existem alguns temas ligados ao fortalecimento dos movimentos de que a gente não tem tratado, como por exemplo, os problemas de clientelismo e cooptação e as difíceis relações dos movimentos com partidos e parlamentares.

## Metodologia

Nossa opção metodológica é ligada ao pensamento de Paulo Freire, centrada na construção coletiva do conhecimento e na relação entre educador e educando proposta por Paulo Freire. Estas concepções estão "no nosso sangue", já nem nos preocupamos em implementá-las, porque já não enxergamos outra forma de discutir democracia sem fazer a "linha do tempo", por exemplo.

Nunca começamos uma atividade pondo definições sobre políticas públicas, mas perguntamos para as pessoas, "de quais políticas públicas vocês participam? Quais são as políticas públicas que existem para catadores de material reciclável em São Paulo?" Damos extrema importância para a experiência e o conhecimento dos educandos.

Outra dimensão essencial de nossa concepção metodológica é a relação entre a teoria e a prática transformadora, que Paulo Freire explicitou em seus diferentes livros - a Pedagogia do Oprimido, a pedagogia da liberdade, a pedagogia da autonomia e a pedagogia da esperança, que são títulos importantes dele, que afirmam sempre que a educação é uma prática comprometida com a transformação social. Na Escola da Cidadania nunca fazemos uma atividade apenas para conhecer algum assunto, mas sempre para conhecer e transformar a realidade, como afirma o famoso livro do Oscar Jara Conhecer para Transformar.

Estes são nossos históricos mestres da educação popular, além de outras correntes pedagógicas importantes que enfatizam, por exemplo, o reconhecimento das diversas linguagens e formas de aprendizado. Não trabalhamos apenas com o texto escrito, mas com o texto desenhado, valorizando o simbólico como o fizemos hoje pela manhã quando cada participante escolheu um símbolo. Valorizamos as diversas linguagens visuais, simbólicas, o sociodrama e o psicodrama. Temos um psicodramatista na equipe e outras pessoas nos ajudam a desenvolver os diversos temas nessas linguagens.

Do ano passado para cá, temos duas inovações metodológicas muito importantes que vão na linha da educação popular. Uma foi usar a pesquisa como construção coletiva e investigação da realidade. No curso sobre a política de criança e adolescente construímos uma pesquisa coletiva. Os cursistas foram entrevistar 18 conselhos tutelares diferentes, para analisar qual é a realidade da criança e do adolescente na cidade de São Paulo.

Conseguimos atingir as cinco regiões da cidade com os 18 conselhos. Discutimos a metodologia de pesquisa e a metodologia de tabulação de pesquisa com os cursistas, que foram educadores e pesquisadores ao mesmo tempo; e essa pesquisa vai ser nosso instrumento de trabalho para esse ano. Assim, não dizemos como é a realidade, mas o próprio aluno constrói coletivamente esse conhecimento, construindo o próprio livro-texto do curso.

Outra inovação metodológica é a multiplicação, algo parecido com o que o Paulo Afonso apontava sobre a experiência da Escola Quilombo dos Palmares. Em alguns cursos, os participantes têm a responsabilidade de se reunir com outros atores sociais nas diversas regiões de São Paulo, por exemplo, no Fórum Norte de crianças e adolescentes, no fórum da Capela do Socorro de crianças e adolescentes, no Fórum Leste da Central de Movimentos Populares. Os cursistas têm a obrigação de fazer eles mesmos um curso, não igual ao nosso, mas um curso que interesse àquele fórum, às redes locais. Como espaço de relação entre a educação e transformação social.

## Desafios

Por fim, quais são os desafios? Bem, a educação popular, ela nasceu nas comunidades eclesiais de base e na experiência das pastorais sociais, tratando de pequenos temas locais.

Hoje de manhã perguntaram: "como é que ela se relaciona com o estadual e com o nacional? Como ela se relaciona com uma conferência das cidades? Como ela se relaciona com o estatuto das cidades? Como ela se relaciona com o controle social do orçamento de saúde de uma prefeitura do tamanho da de São Paulo?" É muito complicado!

É necessário criar metodologias específicas, que às vezes parecem se distanciar dos princípios da educação popular e usar linguagens específicas, que às vezes parecem e podem se distanciar dos princípios da educação popular.

Como podemos construir vínculos e linguagens que dialoguem com o conhecimento do educando? Como podemos ajudá-los a manipular orçamentos? Nós aqui "arrancamos os cabelos" para conseguir inventar um exercício onde as pessoas possam manipular o orçamento da cidade de São Paulo e entender aquelas palavras e linguagens que estão ali. Nos esforçamos ao máximo para construir exercícios condizentes com a educação popular e que possibilitem as pessoas manipularem um orçamento público. Inventamos "pizzas" para representar o orçamento a repartir. Desenhamos uma pizza bem grande colocando uma "fatia" relativa às creches, uma fatia para as unidades básicas de saúde, uma fatia para as escolas primárias, outra fatia referente a todos os outros "pedaços" do orçamento. Trabalhamos também com a comparação com orçamento familiar.

Outro dilema é o papel do especialista. Chega aqui o advogado para falar das leis de regularização fundiária, o urbanista pra falar dos instrumentos de reforma urbana, chega aqui um especialista em orçamento para falar em despesas e receitas correntes, receitas de capital - como lidamos com o especialista? Temos uma sorte muito grande de ter pessoas preciosas que se dispõem realmente a nos ajudar. Há depoimentos de especialistas que diziam, "puxa, eu pensava que a educação popular era pendurar painel colorido na parede, era desenhar, era fazer brincadeiras, "colocar o rabo no burro", mas agora eu estou vendo que com a pizza eu posso discutir orçamento o dia inteiro e que sem a pizza eu não faria isso".

Temos pesquisadores aqui que entre uma aula e outra se matam de pesquisar o orçamento da cidade de São Paulo ou, uma coisa que eles nunca tinham pensado, qual o orçamento das políticas que existem para os catadores de papelão. Então o pesquisador, ele vai pesquisar aquilo que se pediu para ele no curso, o que é algo super difícil. Temos tido algumas experiências positivas e outras negativas. Às vezes a equipe do orçamento pesquisa "15 toneladas de folhas" de orçamento e a gente chega no curso e diz, "só vai dar pra usar uma, a outra vai ser pra semana que vem". Enfim, sobram muitas perguntas: quais são os tempos adequados, quais são as quantidades?

E, por último, a questão dos pré-requisitos. Na educação popular é muito difícil ter "escalas" de aprendizados: primeiro ano, segundo ano, terceiro ano. Por exemplo, na metade do curso de orçamento aparece um senhor de um conselho de saúde lá de Parelheiros, que veio pela primeira vez no curso e aí precisamos fazer com que aqueles papéis sobre orçamento, que preparamos, dialoguem com esse sujeito. As pessoas aqui não estão em faculdade, elas não vão tirar diplomas. Então um dia elas podem vir, outro dia elas não podem, o movimento cria passeatas, cria mobilizações e as pessoas faltam às vezes. Se faltaram a uma aula em que você começou a discutir um assunto e depois vêm na segunda aula, como é que se lida com essas diversidades? A rotatividade das pessoas é um dos

dilemas de como adaptar a metodologia da educação popular para a discussão de temas complexos como as políticas públicas. Temos “arrancado os cabelos” e tentado fazer o melhor possível, mas nem sempre conseguimos.

## V. A rede de educação cidadã e mobilização social

Carla Dozzi<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Carla Dozzi é integrante da equipe da Rede de Educação Cidadã/SP.

O que trouxe para partilhar com vocês é a experiência da Rede de Educação Cidadã e Mobilização Social. Esta Rede é uma articulação nacional de diversos atores sociais, entidades e movimentos populares, que têm o propósito de realizar processos de sensibilização, mobilização, organização e educação popular junto a famílias em situação de pobreza. Nasce a partir de uma esfera de governo, vinculada ao Gabinete de Mobilização Social da Presidência da República, onde atuei até o final do ano passado. Experiência repleta de contradições, algumas semelhantes àquelas apontadas por Maria do Carmo em sua fala, exigiu daqueles que a compunham um constante movimento de superação dos inúmeros desafios com os quais nos deparávamos. Vou relatar a trajetória desta rede, como nasceu, os desafios que fomos enfrentando nesses anos e como fomos superando algumas destas contradições. Atualmente, integro a equipe da Rede de Educação Cidadã no estado de São Paulo, onde atuo como voluntária.

Em 2003 foi criado, junto à Presidência da República, o *Gabinete de Mobilização Social e Educação Cidadã*, na época coordenado por Frei Betto e Odeb Grajew, responsáveis, o primeiro por fazer um trabalho de mobilização social junto a movimentos populares, pastorais, entidades, mobilizar a sociedade em torno e a partir do programa Fome Zero, e, o segundo, por fazer essa mesma mobilização junto a empresários. Ainda sem acesso a recurso público para a execução da proposta, Frei Betto organizou uma equipe de educadores, todos vindos de movimentos populares ou pastorais sociais. Eram cinco pessoas, atuando com recursos provenientes de doações e projetos de entidades financiadoras internacionais, e começam a organizar aquilo que, dentro da estrutura do Programa Fome Zero, foi denominado Talher<sup>6</sup>, com o intuito de promover mobilização social e educação cidadã em torno e a partir desse programa de governo. Isso significava envolver pastorais sociais, movimentos, Ongs e sindicatos em um grande mutirão de combate à fome e à miséria, que envolvia, inicialmente, a divulgação do próprio programa junto às famílias em situação de vulnerabilidade, assim como difundir o debate sobre a elaboração de uma política de segurança alimentar.

<sup>6</sup> O Talher, assim como o Prato (Programa de Ação Todos pelo Fome Zero), o COPO (Conselho Operativo do Programa Fome Zero) e o SALI (Agentes de Segurança Alimentar), compunham as esferas organizativas da mobilização da sociedade civil para a implementação do Programa Fome Zero.

Essa equipe continuou atuando em tais condições até meados de 2004, quando se tornou uma equipe de governo e foi ampliada para 10 educadores de diferentes regiões do país. Em outubro de 2004 foi assinado, junto ao Ministério do Desenvolvimento Social, o primeiro convênio<sup>7</sup> para a realização desse trabalho.

Trouxemos um vídeo de 10 minutos que ilustra um pouco da atuação nacional da Rede. Depois de sua projeção, falaremos sobre cada uma dessas etapas.

<sup>7</sup> Por não possuir orçamento condizente com a demanda para o desenvolvimento de um trabalho desse porte, o Gabinete manteve este trabalho de 2004 a 2007, através de convênios com o MDS e, portanto, submetido à exigência de uma entidade privada para gestão do mesmo. Em 2008, o convênio passou a ser firmado com a Secretaria Especial de Direitos Humanos.

### Apresentação do Vídeo: Vamos lá fazer o que será<sup>8</sup>

Trata-se de um vídeo de 40 minutos, do qual selecionamos 11 para mostrar nesse encontro, a fim de que possamos apresentar essa experiência a partir da voz de quem a viveu, ou seja, dos educadores estaduais e das famílias que tiveram acesso aos trabalhos da Rede de Educação Cidadã. Quero destacar cinco fases que vivenciamos no processo:

<sup>8</sup> Todo material publicado pela REDE/TALHER, encontra-se disponível no site [www.recid.org.br](http://www.recid.org.br).

A primeira fase, 2003/2004, tinha o claro propósito de realizar um trabalho massivo de mobilização social e educação cidadã, em torno das chamadas políticas estruturantes do Fome Zero. Envolveu um trabalho de estruturação e organização da Rede (que está presente nos 26 estados brasileiros e no DF), articulando mais de mil organizações.

Em 2004, juntamente com todos os atores envolvidos, chegamos à missão dessa REDE: “desenvolver, junto às famílias em vulnerabilidade, um processo de formação e organização voltado para elevar suas condições objetivas de acesso a políticas públicas (emergenciais, estruturantes, locais) e condições subjetivas de desenvolvimento de uma consciência crítica, de participação cidadã, buscando assegurar sujeitos históricos mediante a ampliação do trabalho de base, tendo em vista o fortalecimento da democracia em todos os espaços sociais”. Para tanto, foram definidas três linhas de ação ainda no ano de 2004: consolidar a rede a nível nacional; trabalhar em torno da democratização do acesso e controle social de políticas estruturantes e, terceiro, a formação de educadores populares e agentes multiplicadores. Neste mesmo ano, foi publicada a Cartilha “Um Brasil diferente está em nossas mãos”, com material de divulgação do programa e com orientações sobre como organizar a população em torno de associações, cooperativas e como participar das conferências de segurança alimentar.

Em 2005, uma terceira fase, marca um salto qualitativo do trabalho: a elaboração do “Programa de Formação de Educadores(as) Populares e nucleação de famílias”, cujo objetivo era desenvolver junto a essas famílias um processo sistemático de formação e organização envolvendo as seguintes etapas: integração, estudo da realidade, aprofundamento do conhecimento e o início de organização das famílias em núcleos de ação popular. A proposta, feita pela própria Rede, foi realizar trabalhos de base através da nucleação de famílias. Naquele momento, começamos a falar em sermos parte de uma Rede de educadores populares. Até então, falava-se muito em educação cidadã, um termo que tornava mais aceitável o programa, para não criar rumores nos setores mais conservadores do governo. Mas, desde o início, o referencial foi a prática da educação popular.

Em 2006, a realização de um processo participativo de sistematização das experiências desenvolvidas pela Rede explicitou, juntamente com sua imensa diversidade e complexidade, a necessidade de retomada e aprofundamento da metodologia freireana, à luz das práticas e experiências desenvolvidas. Pode-se dizer que 2006 foi um ano em que muitos começamos a ter uma prática de educação popular orientada por princípios como escuta, dialogicidade, partir da realidade concreta, conscientização, produção de conhecimento e o da ação transformadora.

Em meados do primeiro mandato já não tínhamos nenhuma ilusão em relação ao programa Fome Zero, mas avaliamos que estávamos contribuindo para acumular forças no sentido de uma construção contra-hegemônica e seguimos adiante, com um trabalho bastante capilarizado, como vocês puderam observar no vídeo na fala das quebradeiras de coco, dos quilombolas, dos acampados.

Em 2007, a própria equipe de governo estava buscando vivenciar uma práxis. Então percebemos que adotar a metodologia da educação popular nos trabalhos de base era uma opção política que exigia coerência entre a organização desse trabalho, os conteúdos abordados e o desencadear de um processo emancipador. Esta exigência nos impulsionou a transcender as evidentes limitações do programa Fome Zero. Iniciamos, então, em amplo diálogo com todos os educadores e educadoras que atuavam conosco, a construção do Projeto Político Pedagógico da Rede de Educação Cidadã (PPP).

Tratou-se de um processo amplamente dialógico e formativo, que envolveu todas as equipes de educadores/as municipais, estaduais e equipe nacional. Para avançarmos neste desafio, nosso ponto de partida foi a própria trajetória da Rede/Talher, seus documentos históricos, a vivência de seus atores. Nossa história, registrada em documentos e encontros da Rede, reafirma a ampliação de nosso horizonte político, ao passarmos a refletir sobre “O Brasil que queremos”. O caminho, para tanto, foi o de aprofundarmos a reflexão sobre a compreensão de um Projeto Popular para o Brasil, defendida pela Rede. Neste processo foi se explicitando nossa intencionalidade política: vivenciar a educação popular como contribuição efetiva para a construção de um Projeto Popular.

Vocês receberam a publicação do projeto Político Pedagógico da Rede. Ele contém as características fundamentais, segundo os educadores/as que a compõem, de um Projeto Popular para o Brasil. São elas:

-Soberania, no sentido da não dominação entre as nações no que se refere aos seus territórios, culturas, biodiversidade, recursos naturais e sobre seu destino histórico, garantindo a autodeterminação dos povos.

- Compromisso com as diferenças e diversidades culturais, religiosas, pluriétnicas, sexuais, de gênero, enquanto construção e fortalecimento de novas relações humanas.

- Democracia direta e participativa, compreendida enquanto igualdade de oportunidades sócio-econômicas e respeito ao ser humano em sua totalidade.

- Exercício do poder popular, no sentido de termos a classe trabalhadora enquanto sujeito de um processo de libertação; para tanto, é necessário o reconhecimento dos sujeitos enquanto classe, para o exercício da solidariedade de classe e a construção cotidiana de relações humanizantes de poder e, portanto, de novas relações culturais, econômicas, políticas, sociais e de comunicação.

- Processo emancipador e transformador, pressupondo a superação das relações de opressão por meio da construção de relações libertárias e da organização do trabalho de forma mais coletiva e distributiva.

- Organização solidária da economia e da sociedade, que não permita a concentração de riqueza, desconcentre renda e os meios de produção e de comunicação, garantindo igualdade de acesso a bens materiais e imateriais, serviços e à riqueza produzida pelo povo, na perspectiva da construção do socialismo.

- Um projeto pautado em valores anti-capitalistas, compreendendo estes como base de um projeto contra-hegemônico.

- Internacionalismo, compreendido como integração entre os povos que lutam por sua autodeterminação em todo o mundo.

- Democratização e controle social e comunitário dos meios de comunicação social.

Após ampla reflexão sobre o projeto que almejamos, nos dedicamos a elaborar princípios orientadores dos trabalhos de base da REDE, compreendidos como uma exigência no processo de construção do referido Projeto:

1. compromisso com o projeto popular de nação
2. fortalecimento das lutas e dos movimentos sociais populares
3. humanização das relações sociais e com o mundo, em sua dimensão integral (afetiva, cognitiva, transcendental, cultural, socioambiental, política e ética)
4. defesa da biodiversidade e da natureza na perspectiva política e sócio-ambiental sustentável
5. partir da realidade concreta enquanto compromisso com a diversidade
6. compromisso com o processo formativo para todos(as) os(as) envolvidos(as), garantindo a intencionalidade política deste, o exercício de papéis diferentes

entre educadores(as) e educandos(as), momentos de planejamento, de estudo aprofundado, de registro, de sistematização e de avaliação

7. dialogicidade

8. processo de educação popular como prática para a liberdade

9. compromisso com a emancipação popular

10. construção do poder popular, no exercício da transformação das relações de poder

11. identidade, horizontalidade e organicidade da rede

12. vivência de uma mística da militância e da mudança

Para cada um destes princípios, foram construídas Diretrizes, no sentido de políticas amplas, determinantes das ações que se desdobraram a partir delas. A reflexão sobre a construção de um Projeto Popular para o Brasil se fez transversalmente na Rede, problematizando a realidade vivida pelas famílias em situação de pobreza, nos encontros de formação de educadores populares, ou ainda no diálogo com setores organizados da sociedade que têm pautado suas ações por este mesmo horizonte. Com isso, o horizonte político da REDE que, anteriormente, se detinha em um único programa de governo, passou a ser a construção de um Projeto Popular que, até onde eu saiba, não está pautado por qualquer legenda partidária.

Conhecer a dinâmica, a estrutura, a burocracia e a temporalidade do Estado que, organizado segundo a lógica capitalista, não aceita compactuar com setores populares, exigiu de nós uma avaliação constante de nossa própria prática enquanto uma equipe de educadores populares, atuante em uma esfera de governo. Reconhecer que as opções deste governo estavam em mobilizar a cidadania no plano da política, mantendo a desigualdade no campo da economia, exigiu de nós uma postura crítica e vigilante. Atuando a partir do estado brasileiro, marcado pelo subdesenvolvimento, dependência e subordinação internacional, até que ponto não estaríamos fortalecendo esta lógica, discutindo com a população direitos sociais, civis e políticos, sem tocar em questões econômicas?

Outras questões também compõem as contradições por nós vivenciadas enquanto equipe de governo: o uso político partidário de uma força popular organizada é sempre um risco; o tempo demarcado pelo processo burocrático do Estado levava a constantes interrupções e retomadas dos trabalhos; o formato de convênios públicos, que terminam, muitas vezes, engessando ou mesmo moldando as diversas práticas pedagógicas.

Enfim, percebemos a experiência da Rede, olhando seus limites e aprendizagens, um constante embate entre algo novo, protagonizado por uma possibilidade de exercício de poder popular e, algo velho, representado pelas estruturas do Estado, pensado para perpetuar o poder de uma pequena elite. Algo novo teima em nascer!





# Paulo Freire, o mundo da escola e o mundo do trabalho

## I. Paulo Freire e o mundo da escola

A mesa deste seminário reconstruiu um momento importante da história da Educação Popular no Brasil que foi a década de 80. Também tratou do processo de aproximação de Paulo Freire a pensadores críticos da escola oficial, o que desencadeou um intenso debate sobre a instituição escola, as pedagogias nela dominantes e as possibilidades de superação de suas insuficiências a partir das premissas do pensamento de Paulo Freire .

Essa reflexão foi possível graças à presença na mesa de duas educadoras e um educador que relataram suas décadas de experiências na Educação: o professor Sebastião de Oliveira Coelho, da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, a professora Vera Barreto, do Vereda - Centro de Estudos em Educação - e a professora Eulina Pacheco Lutfi, do Laboratório de Pesquisa em Ensino da Faculdade de Educação da USP.

Os relatos de suas vivências e práticas educativas nos colocaram em contato com o pensamento e ação de Paulo Freire em relação à escola pública e como foram determinantes para a mudança de alguns paradigmas da prática docente no Brasil nos últimos 30 anos.

As falas fortemente impregnadas de crença na educação e esperança provocaram nos presentes o confronto com a dura realidade da escola pública em nossa cidade, o que fez com que as manifestações dos participantes se centrassem em críticas contundentes ao atual sistema público de ensino.

## Paulo Freire e a educação pública no município de Diadema

Sebastião de Oliveira Coelho<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sebastião de Oliveira Coelho, é professor da Rede Municipal de Diadema.

Ingressei como professor na Educação de Jovens e Adultos em 1987, mas antes de iniciar esse trabalho na prefeitura de Diadema, já atuava nos movimentos populares da cidade desde o início da década de 80.

Vou contar um pouco de nossa trajetória ao longo dos últimos 25 anos, cujo foco tem sido a preocupação em construir uma educação que tenha como alicerce o pensamento do Professor Paulo Freire.

### A cidade

No início da década de 80 ainda subsistia a ditadura militar, embora em decadência. Os trabalhadores se organizavam, principalmente na Região do Grande

ABC, buscando autonomia e seus direitos. Muitas pessoas voltaram do exílio, inclusive Paulo Freire.

Diadema, nesse contexto, iniciou uma trajetória para ocupar o poder a partir da perspectiva dos operários. Com a abertura, houve a possibilidade do resgate dos vários partidos que estavam na clandestinidade e também a criação de novos partidos, como o Partido dos Trabalhadores (PT), organizado não só por estes mas também por intelectuais e pensadores. Esse grupo resolveu participar da disputa política na cidade, sem as mínimas condições de infra-estrutura, mas com uma grande certeza: acreditava na capacidade de organização dos trabalhadores e na grande vontade das pessoas de chegar no poder. Havia confiança em que cada um arregimentaria votos para ganhar a eleição e isso aconteceu de fato. O PT elegeu sua primeira prefeitura no País.

Diadema iniciou uma experiência de gestão diferente daquilo que até então havia sido praticado no Brasil: nasceu uma prefeitura onde a população participava, em que havia possibilidade de influenciar nas decisões. Os conselhos populares participaram desse governo, e, nessa perspectiva de participação, alguns grupos da cidade, preocupados com a educação, principalmente com a educação popular, pensaram a possibilidade de trabalhar a alfabetização de adultos, devido ao grande número de analfabetos no município.

### **A alfabetização de adultos**

Surgiu uma primeira experiência de alfabetização na cidade para a qual foi muito importante a participação de Vera e José Carlos Barreto, que foram praticamente as primeiras pessoas a levarem para Diadema o pensamento de Paulo Freire.

A partir de 1984, houve um processo em que pessoas que acreditavam nessa alternativa instauraram na cidade, de forma voluntária, um núcleo de alfabetização. Os que se apresentaram para esse desafio eram educadores populares, especialmente lideranças de bairro (existia na cidade um movimento de favelas bastante organizado que discutia o Direito Real de Uso da Terra e a Prefeitura desenvolvia a urbanização das favelas num processo de muita participação dos moradores dessas áreas). Nascia neste contexto o primeiro grupo de alfabetizadores, atendendo em vários Centros Comunitários da cidade. Fiz parte dessa experiência e é gratificante lembrar, pois ela desencadeou outras possibilidades para o município.

A partir de 1985, participou conosco, em momentos de formação, o professor Paulo Freire. Por vários anos, durante os seminários que promovíamos, pudemos dialogar com ele sobre as nossas experiências.

Diadema tinha passado recentemente por urbanização das favelas e, em cada favela urbanizada, instalou-se um núcleo onde as pessoas se reuniam. O movimento de alfabetização da cidade acontecia nos núcleos habitacionais. A partir dessa experiência houve a criação de muitas outras e um dos resultados dessa intervenção foi que, a partir de 1986, a prefeitura municipal de Diadema resolveu assumir a Educação de Jovens e Adultos de uma forma institucionalizada, ou seja, foi criada uma experiência oficial ligada ao governo para atuar na educação de jovens e adultos.

Esse foi o primeiro projeto oficial, de que temos conhecimento, criado com recurso municipal para financiar a EJA.

### **A escola**

A partir dessa experiência inicial, a rede de educação oficial da cidade passou a conhecer o pensamento de Paulo Freire por meio de atividades formativas e

congressos. Os gestores da época passaram a discutir o pensamento freireano e os concursos para contratação de docentes na cidade colocavam como na bibliografia vários livros de autoria do professor Paulo Freire.

Essas ações possibilitaram a instauração de um novo processo de formação sobre a concepção de educação para orientar as ações da rede municipal. Uma das conseqüências desta concepção de educação foi a possibilidade de a comunidade escolar eleger, pelo voto direto, o diretor e o assistente da escola; outra conseqüência, do meu ponto de vista, foi a participação da população nos conselhos gestores e na discussão do orçamento municipal.

Em 1996, a Prefeitura de Diadema criou a Fundação Florestan Fernandes com o objetivo de oferecer formação profissionalizante aos jovens e adultos trabalhadores da cidade utilizando como fundamento para os cursos o pensamento de Paulo Freire.

Em vários eventos educacionais na cidade o Professor Paulo Freire esteve presente, contribuindo assim com a formação geral de todos os segmentos da educação municipal.

A partir do ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação deu continuidade à construção do Projeto Político-Pedagógico que teve como meta a construção da Proposta Curricular, em todos os segmentos educacionais, com a participação de todos os profissionais da área, tendo como referência os seguintes eixos:

- democratização do acesso e permanência;
- qualidade social da educação;
- democratização da gestão;

Esse processo de construção da Proposta Curricular teve uma longa duração, pois o envolvimento de todos requer muito cuidado e paciência, e só foi concluído no ano de 2007. A proposta curricular construída teve como opção definir os objetivos que nortearão as ações pedagógicas em cada segmento, portanto não é uma proposta fechada e acabada, ela estará sempre em construção.

Finalizo esta apresentação afirmando que todos os avanços que conseguimos implementar na Educação Municipal em Diadema tem como uma das matrizes inspiradoras o pensamento de Paulo Freire, o maior Educador Popular da nossa história.

## A crítica freireana à escola

Vera Barreto<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Vera Barreto do Vêreda - Centro de Estudos em Educação.

Acredito que o momento mais rico desse nosso encontro será o momento em que pudermos discutir as questões que este tema nos provocará. Acredito que assim estaremos sendo bem freireanos. Afinal, Paulo Freire dizia que um dos problemas da escola é que ela dá respostas a perguntas que não foram feitas. Para não repetir o modelo escolar e fazer o mesmo, vou tentar ser rápida para que tenhamos mais tempo para nosso diálogo.

Vamos começar relembando situações e fatos de décadas atrás. O Sebastião, que me antecedeu nesta mesa, já fez referência a essa época. Vamos partir do começo dos anos 60, quando Paulo Freire começou a aparecer no cenário da educação brasileira. Époque em que eu era universitária e com um grupo de colegas descobrimos, no Movimento de Cultura Popular de Recife, um professor preocupado com a questão da alfabetização de adultos, questão que nos envolvia naquele momento.

Desde nosso primeiro contato com Paulo, ficamos fortemente impressionados com suas idéias. Ele costumava iniciar a apresentação delas com a análise da es-

cola que tínhamos. Sempre nos desafiando a pensar, destacava algumas marcas da escola:

- A escola brasileira é fortemente influenciada por modelos de educação importados pelo Brasil. Nos anos 60, a influência francesa era ainda muito forte e depois vieram outras. Não tínhamos uma escola genuinamente brasileira, a nossa escola era moldada de fora para dentro e, por isso, não levava em conta muitos dos nossos traços fundamentais.

- Nossa escola era extremamente verbalista. Ensinava o que era valorizado para se obter sucesso, por exemplo. Os conhecimentos que eram objeto de trabalho estavam, em grande parte, voltados ao sucesso social dos que passavam pelos bancos escolares para exibirem o quanto eram ilustrados. Eram conhecimentos sempre relacionados ao que era valorizado acriticamente pela elite da nossa sociedade. Esse verbalismo também se manifestava na ação do professor, a fala era afinal seu instrumento básico. O bom aluno também deveria verbalizar com sucesso o que havia aprendido. Por isso, era muito difícil avaliar uma aprendizagem através de um desenho ou de uma outra manifestação.

- Uma outra crítica que Paulo apontava era à forma de compreender a produção do conhecimento como um sistema de doação, representada pela afirmação: "quem sabe passa o conhecimento a quem não sabe". Isso infelizmente ainda hoje é muito forte. É muito comum ouvir um professor dizendo: "eu bem que passei todo o conhecimento que precisava passar para a minha turma". Paulo diria que essa afirmação insiste em algo que não existe: eu posso passar uma informação, mas, para que esta se torne um conhecimento, é preciso que esta informação seja trabalhada por quem a recebeu. Ao falar do trabalho que transforma o que é informação em conhecimento, Paulo criticava também a ênfase dada à memorização, as chamadas avaliações onde o que se espera é que o aluno repita tal qual o professor falou.

Para fugir desse modelo de escola, Paulo propôs mudanças: substituiu a palavra "professor", do modelo tradicional, por outras denominações: "coordenador", "animador". Evitou a designação "aluno, aluna", substituindo-a por "educando, educanda". Sugeriu mudar fisicamente a organização da sala de aula: substituiu as carteiras enfileiradas uma atrás da outra e propôs a organização em forma de círculo, por ser uma organização facilitadora do diálogo. Paulo estava trazendo para dentro da escola a concepção de "círculo de cultura", construída anteriormente nas experiências de alfabetização, no Movimento de Cultura Popular.

O currículo escolar, geralmente definido por especialistas distante dos conhecimentos dos educandos e da realidade vivida por eles, foi outro aspecto presente nas críticas de Paulo Freire.

O conjunto dessas idéias fez com que Paulo Freire fosse considerado por muitos como um grande crítico da escola, como um incentivador de uma educação fora da escola, não formal.

No exílio, com a equipe do IDAC, Paulo retomou a questão da escola. Dessa vez, tinha a sua frente o modelo escolar europeu. No prefácio do livro "Cuidado escola", produzido por aquela equipe, Paulo afirma que a escola, por si só, não é boa nem má. Ela é sempre o que uma determinada sociedade quer dela. Esta mesma obra aponta para a possibilidade de mudar a escola, tornando-a um espaço de luta dos educadores comprometidos com uma educação capaz de contribuir para a mudança do mundo.

De volta ao Brasil, Paulo manteve um diálogo significativo com professores e associações de professores. Reconheceu muitos dos esforços que se faziam neste campo, acreditando que a educação que propunha podia ter lugar na escola, a

partir de ações dos que, atuando nela, se esforçam para torná-la verdadeiramente democrática.

Hoje não podemos deixar de encontrar as idéias de Paulo Freire em escolas onde se buscam:

- valorização dos conhecimentos trazidos pelos educandos, conhecimentos estes advindos das experiências vividas na relação com o mundo e com as outras pessoas;
- diálogo, como instrumento metodológico;
- currículo, como expressão das perguntas e curiosidades dos que buscam conhecer o que ainda não sabem ou saber melhor o que já conhecem.

## **Formação de professores: os suportes da ação pedagógica inspirada no pensamento Freireano**

Eulina Pacheco Lutfi<sup>3</sup>

3 Eulina Pacheco Lutfi, professora aposentada de português e integrante, como professora convidada, do LAPECH-FEUSP.

Para mim e para os professores com quem trabalho no LAPECH (Laboratório de Pesquisa em Ciências Humanas e Ensino), Paulo Freire é um educador cujo pensamento continua vivo e se atualiza em nossas reflexões e práticas pedagógicas.

Tive duas grandes surpresas felizes em relação a Paulo Freire. A primeira foi na década de 60, quando chegou às mãos do grupo de professores a que eu pertencia uma cópia do livro *Pedagogia do Oprimido*, em espanhol e mimeografada. Éramos todos jovens que sonhavam com novos rumos para a Educação no Brasil. E eram tempos da ditadura. Havia que se empenhar e ser hábil para que os encontros fossem possíveis e para ler o que se conseguisse. O livro de Paulo Freire continha uma visão diferente de tudo que havíamos lido sobre Educação. Era um livro que nos encorajava porque respondia às nossas utopias. Mostrava-se próximo do que vivíamos ou desejávamos viver. Para mim foi uma descoberta ou um encantamento como acontece quando ouvimos uma música que parece ter saído de algum lado de nós mesmos.

Com esse grupo de professores e alguns colegas que encontrávamos nas escolas em que lecionávamos, continuamos, pelos anos seguintes, a enfrentar os desafios de modificar nossos métodos de ensino e nossos programas, ao mesmo tempo em que procurávamos aprofundar nossos conhecimentos, tanto em nossa área específica como na maneira de ensiná-la. Não queríamos repetir a escola que tivéramos e não podíamos ser tão transparentes a ponto de provocar desconfianças em quem tinha que zelar pela manutenção daquele Estado repressivo.

Nessa trajetória e através da professora Cecília Guaraná, começamos a participar das Equipes Docentes do Brasil e, graças à professora Cecília e a esse grupo, tive minha segunda grande feliz surpresa.

Foi quando o professor Paulo Freire voltou do exílio e quis conhecer o trabalho de professores de escola pública e nós éramos esses professores. Através da professora Cecília, organizamos um encontro de professores de nossa região (Jaguari e Parque Continental) com Paulo Freire e então nova melodia que se formava com suas palavras e o que vinha de dentro de mim, de dentro de todos que estavam ali, encantados com aquele que conhecíamos de alguns escritos, mas que se mostrava em sua clareza, em sua poética e em sua força. Constituiu-se, depois desse encontro, um grupo que se encontrava mensalmente na Igreja São Domingos, no bairro das Perdizes, para expor sua prática pedagógica na escola e ouvir dos participantes e de Paulo Freire os comentários que pudessem aprofundar essa prática, acompanhada de reflexão e fundamentos teóricos. Esses foram encontros de partilhas de conhecimentos e de alegrias em que Paulo Freire nos

agraciava com seu saber e seu imenso carinho. Nessa época e encorajados, alguns desses professores ingressaram na pós-graduação e levaram para seus cursos e suas teses a realidade das disciplinas escolares na vida da escola. Eu estava entre eles e tive a felicidade de poder contar com o saber e a generosidade de Paulo Freire, na defesa de minha tese de mestrado na UNICAMP.

O pensamento de Paulo Freire nos acompanhou e foi sendo visto e revisto em nosso trabalho pedagógico, na escola, nos cursos para formação de professores e em instituições educacionais. No período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, a Faculdade de Educação, através da professora Nidia Pontuschka, fez parte do convênio entre Prefeitura e Universidade de São Paulo, para apoio acadêmico a professores da rede municipal de ensino. Nessa ocasião, o grupo de professores do LAPECH trabalhou com professores, produziu materiais sobre esse trabalho e o livro *Ousadia no Diálogo*<sup>4</sup>.

Os suportes de nossa ação pedagógica, que têm a fundamental contribuição de Paulo Freire e que se atualizam em nosso viver o dia a dia da Educação, podem ser resumidos em:

1. Ensinar-aprender pressupõe o outro participante e não homogêneo; pressupõe que se leve em conta a importância do diferente;
2. Ensinar-aprender pressupõe o desafio de conhecer o desconhecido, o já conhecido e o ingenuamente conhecido;
3. Conhecer pressupõe curiosidade, imaginação e o desassossego da indagação constante;
4. Conhecer pressupõe as interrogações: com quem? para quem? como? baseado em quais valores?
5. Ensinar-aprender tem sentido histórico. O sentido de nossas ações e de nossos sonhos que respondem a tantas outras ações e tantos outros sonhos de tanta gente. Sonhos antigos que se misturam com os de agora e com os já em gestação.
6. No ato de conhecer, a apreensão da realidade é fundamental e pressupõe escolhas e caminhos, isto é, métodos.

O estudo de cidades para se trabalhar a formação de professores pode ser uma dessas escolhas. Ministramos cursos sobre Estudo do Meio, coordenados pela professora Nidia Pontuschka. Em Guarulhos, por exemplo, juntamente com os professores das escolas locais que acompanhamos, decidimos estudar uma parte da cidade considerando:

1. Construção de um método interdisciplinar no qual interagem a pesquisa e o ensino.
2. Coleta de dados e informações específicos do lugar, de seus moradores e das relações que mantêm com outros espaços.
3. Produção de fontes documentais, através de diferentes registros: anotações escritas, desenhos, fotografias, filmes, gravações e cartogramas.
4. Troca de diferentes olhares, presentes no trabalho de campo, através de visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no curso.
5. Emergência de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares.
6. Criação de recursos didáticos, baseados nos registros a partir do trabalho de campo.
7. Instrução em técnicas de entrevistas e formação para análise de entrevistas registradas, tendo em vista o trabalho de campo.
8. Observação dos fenômenos sócio-ambientais e seleção dos que mais interferem na vida da população local; da interação de problemas da sociedade e da natureza.

4. PONTUSCHKA, Nidia Nacib (Org). SP. Loyola. *Ousadia no Diálogo*. 1993.

9. Reconhecimento das diferentes possibilidades de solução a curto, médio e longo prazo para os problemas locais conectados aos mundiais.

10. Elaboração de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo.

11. Reconhecimento de que esses objetivos são conseguidos de forma concomitante no decorrer da trajetória do curso.

Ao final dos trabalhos, escrevem-se textos a partir do que se aprendeu pela observação, pelos dados recolhidos, de teóricos estudados e de todos participantes: moradores, professores e trabalhadores locais.

Eis como terminei o que escrevi em 2006: Na Guarulhos modernizada está prevista a construção, nos arredores do Aeroporto Internacional, de um megacentro de exposições, feiras e convenções que ocupará uma área a partir de 150.000m<sup>2</sup>. Só a Feira de Milão das Américas, investimento da Fiera Milano, terá uma extensão de 60.000m<sup>2</sup>, com pavilhão de exposições, áreas de lazer e de negócios que contrastam com características de outros locais da cidade. (SANTOS, 2003)

Esses e outros aspectos são confrontos e ajustes de momentos que compõem os tempos coexistentes, do moderno e do antigo, nos movimentos de vida da História de Guarulhos. Tempos desiguais e contemporâneos aos mesmos momentos vividos por seus habitantes. Tempos impostos que escravizam e tempos rebeldes que humanizam e se opõem à economia capitalista. Tempos dos atos criadores, da imaginação, de resistência nas manifestações artísticas do povo, tempo da poesia, do sonho e da utopia.

## Referências:

SANTOS, Carlos Ferreira. Guarulhos: espaços identitários sob a mundialização. SP. FAU-USP. 2003.

Paulo Freire: um educador do povo. SP. ANCA. Agosto de 2002.  
anca@cidadania.org.br

## II. Paulo Freire e o mundo do trabalho

### O DIEESE e a permanente construção de uma concepção de educação no mundo do trabalho<sup>5</sup>

5 Texto elaborado a partir da exposição de Ana Claudia Moreira Cardoso, do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócioeconômicos.

#### A criação do DIEESE

Fundado em 1955, por um grupo de 20 entidades sindicais, o DIEESE nasce como estratégia do movimento sindical para ser um espaço de produção de conhecimento, reunindo dirigentes sindicais e intelectuais. O objetivo inicial da sua criação foi desenvolver pesquisas que fundamentassem as reivindicações dos trabalhadores.

No final da década de 1970 e, sobretudo, começo dos anos 80, o movimento sindical passa a demandar ao DIEESE, além da pesquisa, e da assessoria na negociação coletiva direta entre capital e trabalho, a formação dos dirigentes sindicais para o processo de negociação coletiva, abrangendo diversos temas. Para tanto, o DIEESE realiza uma pesquisa sobre a formação sindical no Brasil, levantando as necessidades temáticas e direcionando seu trabalho para a formação de coordenadores de educação sindical.



Desta forma, o DIEESE passa a atuar nas áreas de assessoria, pesquisa e educação, graças à cooperação bem-sucedida entre técnicos e dirigentes, possibilitando a produção de um trabalho que tem credibilidade em toda a sociedade. A produção nessas três áreas está focada em alguns temas: emprego, renda, negociação coletiva, desenvolvimento e políticas públicas.

Todas as correntes do movimento sindical estão na direção do Departamento, mantendo o princípio da pluralidade que deu origem à instituição. O DIEESE é uma entidade de abrangência nacional, com sede em São Paulo (Escritório Nacional) e Escritórios Regionais em 17 Estados da Federação (Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe). Além disso, possui subseções em todo o território nacional organizadas em redes setoriais.

A equipe técnica é multidisciplinar e composta por sociólogos, economistas, engenheiros de produção, analistas de sistemas, estatísticos, entre outros.

### **A construção e reconstrução da concepção de educação no DIEESE: uma concepção de mundo, de Homem e de conhecimento**

Os debates sobre uma concepção de educação no DIEESE surgem no final dos anos 60, num contexto marcado por crescente discussão sobre a educação no Brasil e na América Latina, a partir de reflexões sobre as práticas educativas e sua relação com a questão do subdesenvolvimento e da dependência.

Neste contexto, a educação do DIEESE dialogou e bebeu em diversas fontes. Nas práticas educativas de alfabetização de adultos, com Paulo Freire; na discussão de Oscar Jara; Carlos Nuñez; no método "ver-julgar-agir", das comunidades de base; da metodologia do P-T-P - "prática-teoria-prática"; da concepção das escolas livres do Anarquismo e do Psicodrama, com Jacob Levi Moreno.

Nos anos 80, num cenário de intensificação das reflexões sobre as práticas educativas, entre elas a Concepção Dialética da Educação Popular, do Grupo Alforja com Oscar Jará e no Brasil com o CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) e da Metodologia da Práxis, com Marcos Arruda no PACS (Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul), o DIEESE desenvolve a Metodologia para a Reflexão e a Ação. Esta considera que o processo de educação se dá através de situações de ensino e aprendizagem em que trabalhadores e educadores são, ao mesmo tempo, professores e aprendizes. Ambos são sujeitos ativos na reelaboração do conhecimento, possibilitando uma síntese entre o que o trabalhador traz de suas experiências e o novo conhecimento que lhe é apresentado.

A Metodologia para a Reflexão e a Ação permite o aprendizado de procedimentos de análise, questionamento e aprofundamento de conhecimentos sobre a realidade, a partir da lógica dos trabalhadores. O resultado é a produção de um conhecimento que seja instrumento efetivo de motivação e planejamento da ação coletiva de intervenção do movimento sindical. Tal concepção pode ser sistematizada em três momentos: 1. O que é e como é para você? 2. Será que é e por que é? 3. O que fazer e como fazer?

Nos anos 80, o DIEESE passa a se preocupar com a questão da grupalidade, passando a ter como preocupação principal olhar para o grupo com intencionalidade formativa, a partir do entendimento do grupo como elemento decisivo no processo de produção de conhecimento.

A Instituição desenvolveu ainda o MAPPES-Sindical, que é uma adaptação do método de Matus para a assessoria ao planejamento no movimento sindical.



Em meados dos anos 90 há uma mudança na Educação no DIEESE, quando se inicia um processo de discussão das atividades formativas com os técnicos da instituição, para que todos pudessem vir a realizar atividades formativas. Paralelamente, a instituição realizava o PCDA – Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais, onde participavam todas as centrais sindicais. Tal curso foi realizado entre os anos de 1994 e 2000, possibilitando e ao mesmo tempo exigindo a retomada da reflexão e discussão sobre os princípios da prática educativa no DIEESE.

A partir desta demanda, foram construídas três atividades de formação para os técnicos do DIEESE que tinham como intenção criar espaços de reflexão, discussão e construção coletiva de conhecimentos em torno da temática da negociação coletiva e da concepção de educação. Os GAMs – Grupo de Acompanhamento Metodológico (3 encontros, entre 1999 e 2001), os GENEs – Grupo de Especialização em Negociação Coletiva (02 encontros, em 2000 e 2001) e os Kit's temáticos, foram espaços importantes para se discutir as concepções de educação que se realizavam na prática dos técnicos do DIEESE na assessoria, pesquisa e educação.

Os Kit's temáticos foram construídos a partir de um diálogo permanente entre técnicos do DIEESE e os dirigentes sindicais, do início ao final da sua elaboração, que durava 12 meses. Ao final, foram elaborados 18 kit's sobre os diversos temas da agenda sindical compreendidos nos eixos temáticos negociação, emprego e renda. No ano de 2008, outros dois Kit's estão sendo elaborados: História do Movimento Sindical e Plano de Cargos e Salários.

A partir de 2002, foram realizados também os cursos (04) de Formação de Multiplicadores, direcionados tanto aos técnicos do DIEESE como aos formadores do movimento sindical. Nestes cursos, a intenção principal foi discutir as concepções de mundo, de Homem e de conhecimento que são a base de uma concepção de Educação e que pretende explicitar ao formando sua condição de sujeito histórico e, portanto, capaz de transformar a realidade concreta.

Finalmente, vale destacar que nos últimos 2 anos, está em discussão a construção de uma Escola de Ensino Superior, que será uma instituição do DIEESE e das Centrais Sindicais brasileiras. Esta Escola terá como objetivo produzir conhecimento e formar pessoas com um projeto de intervenção propositiva na realidade, refletindo as necessidades e valores da classe trabalhadora.

### Os atuais fundamentos da concepção de Educação no DIEESE

A educação, enquanto área de atuação do DIEESE, está calcada em um projeto político de uma classe: a classe trabalhadora. Para ela, a educação para adultos, prioritariamente dirigentes sindicais, é vista como a possibilidade de produção e de apropriação de um conhecimento que responda aos seus interesses, visto que vivemos em um mundo "(...) no qual o vínculo entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel (...)" <sup>6</sup>.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pela área de educação no DIEESE têm como objetivo propiciar o diálogo entre os conhecimentos produzidos por alunos adultos, ao longo da vida, e o conhecimento científico socialmente e historicamente produzido e acumulado.

O novo conhecimento, que nasce na atividade formativa, é produzido pela e para a classe trabalhadora e visa a transformação de sua realidade concreta. "(...) O sujeito que conhece não é um espelho, não é um aparelho registrando passivamente as sensações geradas pelo meio circunvizinho. Pelo contrário, é precisamente o agente que dirige este aparelho, que o orienta, o regula, e em seguida transforma os dados que este lhe fornece" <sup>7</sup>.

6 SCHAFF, Adam. Pressupostos gnoseológicos in: História e Verdade. São Paulo: Ed. Martins Fontes. pg. 82.

7 SCHAFF, Adam. Pressupostos gnoseológicos in: História e Verdade. São Paulo: Ed. Martins Fontes. pg. 82.

8 DIEESE Caderno do Formador. Seminário Emprego e desemprego: desafios à ação sindical. (kit - Coleção Seminários de Negociação. São Paulo, 2004, pg. 20.

A concepção de educação adotada pelo DIEESE, em consonância com sua posição de produtor de conhecimento, parte de uma abordagem sócio-histórica que "considera a aquisição do conhecimento um processo em que a interação dos participantes com o conhecimento que desejam obter não é solitária, mas sim, social; não é direta, mas mediada" <sup>8</sup>.

Assim, a educação é entendida como um processo porque o conhecimento não é único nem finito, é produzido por sujeitos que, em suas atividades cotidianas, transformam e são transformados historicamente e, ao mesmo tempo, vêem e analisam a realidade a partir das suas experiências.

Um trabalhador da indústria química, por exemplo, percebe o processo de trabalho na fábrica em que trabalha de um modo diferente de um outro trabalhador da mesma empresa, ou do proprietário da empresa, pois cada um tem uma trajetória diferente, determinada a partir de seu lugar social e é assim e por isso que são construídos repertórios diferentes.

É bom lembrar ainda que o conhecimento científico, ou seja, aquele que é tido como universal, na verdade pertence a uma época, a uma classe, a uma etnia. Mais que isso, o conhecimento não é eterno, mas se transforma com a transformação da sociedade.

O homem produz conhecimento quando atua no trabalho, na leitura, vendo um filme, cotidianamente. Cada uma dessas interações com o mundo é mediada porque o postulado fundamental da Escola de Psicologia Sócio-histórica é que "as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais, porque são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática" <sup>9</sup>.

A peculiaridade da atividade formativa organizada, diferentemente dos processos informais de obtenção de conhecimento, é que sempre há uma intenção do formador ao atuar na mediação. Esta intencionalidade, consciente ou não, pode ser a de reprodução do conhecimento acumulado, ou seja, de manutenção e reforço do que está estabelecido, do status quo. Entretanto, a intenção da formação pode ser também a de transformação desse conhecimento, procurando a construção de significados que sejam compartilhados por um determinado grupo e que contemplem sua ação. No limite, o que se procura é a transformação da realidade tendo como objetivo um determinado projeto de sociedade. Esta é a concepção realizada pelo DIEESE, seja numa atividade de formação sindical, de assessoria ou de pesquisa.

Para que este modo de produzir conhecimento se concretize é necessário que a relação entre objeto do conhecimento (conteúdo), sujeito de conhecimento (aluno) e formador se desenvolva de uma certa maneira na atividade formativa, ou seja, é preciso que a metodologia de aprendizado seja coerente com esta concepção de educação.

O formador atua na mediação propondo ao sujeito do conhecimento, exercícios, desafios, questões "(...) que vão criando sucessivas oportunidades de interação com o objeto de conhecimento. O formador busca, através destes exercícios, mobilizar o repertório dos participantes da atividade formativa, ou seja, tudo o que já sabem, criando possibilidades para mediar a relação entre o conhecimento existente no grupo e o conhecimento socialmente acumulado" <sup>10</sup>. Esse processo formativo, que inclui o repertório (experiência de vida) do aprendente leva à produção de um conhecimento novo.

A partir dessa perspectiva, o DIEESE tem como referência que "o conhecimento é, pois, um processo infinito, mas um processo acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimen-

9 MOOL, Luis. Vigotsky e a educação. Artmed: Porto Alegre, 2002, pg. 87

10 DIEESE, pg. 20

to histórico. Alargando, limitando, superando verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento”<sup>11</sup>. Dessa forma, quanto maior o repertório do sujeito ou o conhecimento de um grupo, maiores serão as possibilidades de compreensão da realidade e, portanto, de intervenção nessa realidade.

11 SCHAFF, pg.97.

Do mesmo modo, a amplitude e a qualidade do repertório do formador interfere na produção do novo conhecimento na trajetória formativa. Se o formador é aquele que atua na mediação entre conhecimentos individuais e o conhecimento formalizado, é importante que domine bem tanto o conhecimento formalizado quanto o repertório daqueles que estão ali para aprender.

A mediação do formador será mobilizadora quando solicitar aos aprendentes que elaborem seu pensamento através de leitura, filmes, conversas sobre situações, cenas, representações e histórias - entre várias outras possibilidades - porque nelas há o movimento que possibilita atribuir um novo significado às experiências e aos conhecimentos individuais.

Assim, na concepção de educação do DIEESE há sempre a intenção de recuperar a totalidade do processo histórico a despeito da aparente fragmentação da realidade. Isso se faz com a retomada da dimensão histórica e social de uma problemática, mesmo que, a princípio, ela pareça ser um conjunto de experiências individuais.

A passagem da experiência individual fragmentada para uma construção social leva, não só à recuperação da totalidade, mas também, e conseqüentemente, à percepção dos aprendentes de seu papel de sujeitos da história. Finalmente, para concluir esta breve síntese, a concepção de educação do DIEESE considera o sujeito da aprendizagem como aquele que transforma e é transformado pela atividade de aprender e a própria aprendizagem como um processo que não começa nem termina na atividade formativa.

## A economia solidária como ato pedagógico<sup>12</sup>

Compreendendo a conjuntura no Brasil governado por Lula como desafiadora para quem segue acreditando que fazer diferente é possível, necessário e urgente, Sonia Kruppa confrontou o modelo neoliberal de educação - que visa educar o sujeito para ser mais produtivo - com a Economia Solidária, compreendida como autogestão e pedagogia construtora do socialismo.

12 Texto elaborado a partir da exposição de Sonia Kruppa, professora doutora da FEUSP e da Fundação Santo André, por Thomaz Ferreira Jensen do DIEESE.

A educação produtivista encara o sujeito como instrumento da produção, reduzindo-o a um operador do sistema capitalista, baseado na exploração. A Economia Solidária como proposta de formação apreende o trabalho e o sujeito como ser autônomo e coletivo.

Kruppa embasou suas reflexões na trajetória como educadora na Incubadora de Cooperativas Populares da USP e na Secretaria Nacional de Economia Solidária, do Ministério do Trabalho, criada em 2003 a partir da mobilização do Fórum Brasileiro de Economia Solidária. Na Secretaria, junto com Paul Singer, vivenciou o diálogo entre a economia solidária e a educação de adultos<sup>13</sup>.

13 Para uma sistematização deste diálogo, ver "Economia solidária e educação de jovens e adultos", organizado por Sonia M. Portella Kruppa, 104 p, Brasília: Inep, 2005.

Sonia abordou a Economia Solidária como ato pedagógico<sup>14</sup> em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo desta prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas seus valores fundamentais precedem sua prática e exigem que as pessoas formadas no capitalismo sejam reeducadas.

14 Esta abordagem está referida ao texto "A Economia Solidária como ato pedagógico", de Paul Singer, publicado na sistematização referida na nota anterior.

Essa reeducação tem de ser coletiva, pois deve ser de todos os que efetuem em conjunto a transição do modo competitivo ao cooperativo de produção e distri-

buição. Essa reeducação coletiva representa um desafio pedagógico, pois se trata de passar a cada membro do grupo outra visão de como a economia de mercado pode funcionar e do relacionamento cooperativo entre sócios.

A pedagogia da Economia Solidária requer a criação de situações em que a reciprocidade surge espontaneamente, como o fazem os jogos cooperativos. Importa menos o aprendizado do comportamento adequado do que o sentimento que surge da prática solidária.

A Economia Solidária é produzida tanto por convicção intelectual como por afeto pelo próximo com o qual se coopera. Todos têm inclinação tanto por competir como por cooperar. Qual dessas inclinações acabará por predominar vai depender muito da prática mais freqüente, que é induzida pelo arranjo social em que o sujeito nasce, cresce e vive.

Os que se formam no capitalismo, sobretudo em sua forma exasperadamente liberal (como nos EUA), são postos em situações de competição desde a infância, na família e na escola. Ainda assim, na necessidade ou em situações de exclusão, as pessoas percebem que a solidariedade e o coletivo são os meios de se procurar uma saída. É isso o que acontece quando pessoas vêem-se excluídas do emprego? Muitas delas optam por unir-se a seus iguais para formarem um empreendimento solidário. Mas o recurso à Economia Solidária não se deve unicamente ao temor de ficar desempregado por longo tempo ou permanentemente. No trabalho que está sendo feito nas Incubadoras Universitárias de Cooperativas Populares, jovens das universidades públicas tem feito essa opção por acreditá-la melhor.

No Brasil, a freqüente opção pela Economia Solidária por trabalhadores com ponderável vivência sindical explica-se por seus valores. A idéia de que no novo empreendimento ninguém vai mandar e nem obedecer, de que a assembléia dos sócios tomará todas as decisões como é habitual no sindicato, é aceita como a única maneira de manter os trabalhadores unidos e empenhados em garantir o empreendimento solidário.

A educação que a luta de classes proporciona aos operários está embebida em valores solidários e igualitários, que estão na base do socialismo, enquanto projeto e utopia. Os trabalhadores, assim como os pequenos produtores de mercadorias e os pobres em geral, inclinam-se espontaneamente à Economia Solidária, sempre que têm ensejo de realizar autonomamente alguma atividade econômica, de forma coletiva.

A partir dessa inclinação espontânea a tarefa pedagógica impõe-se. Por terem sido subalternos e alienados da gestão do empreendimento, que agora lhes incumbe não só operar, mas dirigir, os trabalhadores não estão preparados para a tarefa. Eles têm de ser ensinados e eles sabem disso.

A Economia Solidária no Brasil de hoje está sendo ensinada por educadores ou incubadores, jovens e inexperientes na sua maioria, que estão enfrentando a difícil tarefa de manter e desenvolver seus empreendimentos tecnologicamente atrasados e insuficientemente capitalizados.

A efetividade desse ensino decorre provavelmente da estreita conexão entre seus fundamentos teóricos e sua aplicação prática. Diz Paulo Freire: "Ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos juntos". Isso se aplica inteiramente à Economia Solidária, enquanto ato pedagógico. Docentes e discentes são igualmente inexperientes. Os primeiros possuem conhecimentos teóricos, os segundos o saber que se adquire por tentativa e erro na prática. Nessa interação, produz-se um auto-aprendizado mútuo.

# O pensamento de Paulo Freire como um elemento integrador de práticas no meio popular<sup>1</sup>

1 Texto elaborado a partir da exposição de Padre José Oscar Beozzo, historiador e coordenador do CESEP, por Raiane Patrícia Assumpção do Instituto Paulo Freire.

Para refletir a respeito do pensamento de Paulo Freire como um elemento integrador de práticas no meio popular, Pe. Beozzo abordou diversas experiências dos anos cinquenta e sessenta relacionadas à valorização da cultura popular como forma e conteúdo para a educação, "um período extremamente rico, em lugares diferentes e com propostas diferentes".

No Brasil, esta foi uma época em que "brotava dentro das universidades a preocupação em como conectar o mundo universitário com o universo popular". Alastraram-se pelo país iniciativas de criação de Centros de Cultura Popular e dos Círculos de Cultura Popular. A UNE "saiu fazendo teatro pelo Brasil afora". Houve também o apoio governamental em Recife, especificamente durante a administração do governador Miguel Arraes, aos trabalhos de Paulo Freire.

A partir de experiência de educação de base de camponeses, pelo rádio, no Rio Grande do Norte, foi articulado o MEB, Movimento de Educação de Base, assumido inicialmente por algumas dioceses e depois pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Baseado na metodologia de Paulo Freire, o MEB, a partir de convênio com o Ministério da Educação, em 1961, chegou a atingir no Nordeste e no Norte do país, meio milhão de camponeses, com seu programa que incluía alfabetização de adultos, educação no campo da saúde, do trabalho, da cidadania, da organização sindical e da participação política e era difundido por uma ampla rede de Rádios. Na zona rural, onde não havia eletricidade, eram usados rádios de pilha, sendo os grupos acompanhados por monitores populares. De escopo amplo e condizente com a realidade à qual se direcionava, a cartilha do MEB, "VIVER É LUTAR" se inseria num movimento cultural e social libertador que abrangia questões da terra, do trabalho, da organização popular. Tratava também "de saúde", discutindo, por exemplo, a necessidade de se ferver e filtrar a água das cacimbas, de construir latrinas em lugares adequadas, para não contaminar a água do poço e etc., para evitar assim aquela que era a maior causa da mortalidade infantil: infecções intestinais produzidas pela água contaminada.

O MEB foi sementeira para o desabrochar de organizações dos trabalhadores rurais, como os primeiros sindicatos da Zona da Mata de Pernambuco, Paraíba e Alagoas. Pessoas saídas dos Grupos de alfabetização tornaram-se lideranças no campo sindical e político, provocando mudanças nos municípios. Ao aprenderem a ler e escrever, muitos camponeses iam em bloco tirar os seus títulos de eleitores, o que implodia currais eleitorais dos interior, dominados pelos tradicionais coronéis e suas famílias.

Apresentou, em seguida, a dimensão Latino-americana deste movimento. As experiências germinais do Brasil e de outros países como a Colômbia com a Rádio Sutatenza, convergiram para uma proposta de educação diferente, semente para a gestação da teologia da libertação.

Paulo Freire e pessoas ligadas aos trabalhos destes movimentos participaram de eventos, seminários e experiências em diversos países latino-americanos, como o encontro de Buga, na Colômbia, sobre a educação universitária, organizado pelo CELAM, em preparação à II Conferência Geral do Episcopado latino-americano em Medellín, no ano de 1968.

Influíram assim de modo decisivo no documento 4 da Conferência de Medellín, dedicado à Educação. Ali é patente a influência do pensamento freireano, em várias passagens do documento, como as que seguem abaixo:

*A educação latino-americana, em uma palavra, é chamada a dar uma resposta ao desafio do presente e do futuro para o nosso continente. Só assim será capaz de libertar nossos homens da escravidão cultural, econômica e política que se opõe ao nosso desenvolvimento (MED 5, 7).*

Propõe ainda o documento uma educação libertadora como resposta às nossas necessidades:

*Nossa reflexão sobre este panorama conduz-nos a propor uma visão da educação mais conforme com o desenvolvimento integral que propugnamos para o nosso continente; chamá-la-íamos 'educação libertadora', isto é, que transforma o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio chave para libertar os povos de toda escravidão e fazê-los subir de condições de vida menos humanas a condições mais humanas" (PP 20), levando em conta que o homem é o responsável e o artífice principal do seu êxito ou do seu fracasso (PP 15).*

Para isto, a educação em todos os seus níveis deve chegar a ser criadora, e deve antecipar um novo tipo de sociedade que buscamos na América Latina. Deve basear os seus esforços na personalização das novas gerações, aprofundando a consciência de sua dignidade humana, favorecendo sua livre auto-determinação e promovendo o seu senso comunitário. Deve ser aberta ao diálogo, para enriquecer-se com os valores que a juventude percebe e descobre como válidos para o futuro e assim promover a compreensão dos jovens entre si e com os adultos. Isto permitirá aos jovens recolher "o melhor do exemplo e dos ensinamentos de seus pais e mestres e formar a sociedade de amanhã" (Mensagem do Concílio aos Jovens; 08-12-1965).

Além disso, deve a educação afirmar, com sincero apreço, as particularidades locais e nacionais e integrá-las na unidade pluralística do continente e do mundo. Deve finalmente capacitar as novas gerações para a transformação permanente e orgânica, que o desenvolvimento supõe.

Eis a educação libertadora necessária à América Latina para redimir-se das escravidões injustas e, acima de tudo, do seu próprio egoísmo. Eis a educação que o nosso desenvolvimento integral exige" (MED 4, 8).

É neste contexto de valorização do diálogo, transformação e superação que se inserem as experiências apresentadas a seguir:

1. A primeira diz respeito a um processo iniciado no intuito de se escrever a história da Igreja na América Latina – não a história centrada na instituição, mas

a história dos fiéis, de modo particular dos pobres, indígenas, escravos africanos, camponeses, operários, moradores da periferia das cidades, das mulheres e crianças.

Partilhando o mesmo intuito foram formadas equipes de historiadores em quase todos os países do continente, conjuntamente com o professor Enrique Dussel, filósofo, teólogo e historiador argentino que fundou a CEHILA (Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina) cujo intuito era produzir uma obra capaz de resgatar "a trajetória da instituição religiosa, mas a partir da caminhada do povo crente na sua história nas suas organizações". Partindo do povo, da compreensão da trajetória religiosa popular, surgiu uma história ecumênica respeitosa das diversas formas de se viver e organizar o cristianismo. Afloraram também as vivências relacionadas às religiões indígenas e africanas. Era "a primeira vez que se empreendia uma história geral da América Latina, uma história integrada por áreas sócio-culturais e que ultrapassava as fronteiras políticas, como a que foi produzida para a área andina, compreendendo Equador, Peru e Bolívia; para a América Central, abraçando Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica e Panamá ou para o Caribe abrangendo o Caribe hispânico, o inglês, o holandês e o francês.

O primeiro volume publicado foi o do Brasil no período de 1500 a 1808, fruto da colaboração de diversos autores, católicos e protestantes. Resultou num livro de mais de 500 páginas. Entretanto, terminado o livro, uma nova discussão se abriu. Partindo da esfera popular e querendo devolver a história ao próprio povo, era insensato pensar que fosse ler um texto tão longo produzido numa linguagem mais próxima a academia do que da compreensão popular. Formou-se um grupo que se intitulou CEHILA-Popular com o intuito de traduzir numa linguagem mais acessível a história. Capítulos foram reescritos em pequenas sínteses de duas ou três páginas, acompanhadas de gravuras e desenhos de artistas populares. Trabalhos de ilustrações e diagramação foram feitos com o apoio de novos profissionais. Foram assim publicados cerca de três dezenas de livros no estilo da literatura de cordel. O alcance e a proposta destes livretos nem sempre foram os esperados, por condições de edição, canais de distribuição, preço e posturas institucionais.

Outra questão que se colocava para os agentes deste processo era: "Como conseguir que pessoas dos setores populares, poetas, artistas, repentistas se tornassem igualmente atores do processo de recuperação da memória de suas próprias comunidades?" Novas experiências foram feitas, em Recife, a partir de seminários organizados com poetas populares. As temáticas discutidas eram documentadas em forma de literatura de cordel. Outros cadernos foram produzidos neste ínterim quando algum fato mobilizava a comunidade, como por ocasião do assassinato do Padre Josimo Tavares em Imperatriz no Maranhão, em 1986.

Padre Beozzo apontou a importância do processo da produção. O trabalho de poetas e de historiadores profissionais foi realizado junto num mesmo laboratório, ganhando a contribuição figurativa de artistas plásticos, na intenção de materializar a multiforme experiência popular. Tal metodologia abriu espaço para que as identidades e particularidades locais e regionais pudessem emergir e expressar-se.

Houve também diversos outros Cadernos produzidos a partir de outras áreas culturais da América Latina. No México, a produção sofreu forte influência dos antigos códigos astecas, enraizados menos nos poetas populares e mais na tradição ameríndia. A temática baseava-se nas questões referentes à cultura do milho, produzido naqueles territórios há séculos pelos diferentes povos indígenas e que depois do Tratado de Livre Comércio em 1992 entre México, Estados Unidos e Canadá, sofreu, forte abalo com a concorrência do milho norte-americano, produzido em larga escala, não mais em lavouras familiares tradicionais, mas em plantios



mecanizados e tecnificados que colocavam o produto no mercado a um preço mais barato que destruiu a cultura familiar indígena. Atualmente, o país enfrenta uma grave escassez deste produto básico na alimentação popular, pois o milho foi desviado para a produção de etanol fazendo disparar os preços no mercado mundial.

Na Nicarágua, na época do processo revolucionário de 1979, resgatou-se e reinterpretou-se a história do primeiro bispo do país, Antonio Valdivieso, que trabalhou na defesa dos índios e foi assassinado por um latifundiário "encomendero" (isto é que mantinha índios praticamente escravizados em suas terras), que invadiu a Igreja a cavalo, enquanto o bispo celebrava, matando-o diante de toda a assembléia.

Na Bolívia, ocorreram seminários com camponeses para documentar a memória da história do campesinato daquele e dos demais países da América Latina.

Na Argentina, houve o resgate da história das grandes correntes imigratórias da segunda metade do século XIX que transformaram completamente, demográfica e culturalmente, países como o Uruguai, a Argentina, o sul do Brasil, Venezuela e determinadas regiões do Chile.

No Caribe, um dos lugares em que foi mais intensa a escravidão, os trabalhos se desenvolveram sobre esta temática do escravismo africano, igualmente crucial para o Brasil, a costa caribenha da América Central, da Colômbia, Venezuela e das Guianas.

Beozzo apresentou também a complexidade de desenvolver o mesmo trabalho em relação à história recente da Guatemala, onde quase cem mil indígenas foram massacrados e a recuperação da memória foi um trabalho laborioso e difícil, executado por uma Comissão com a qual CEHILA colaborou. Disse ter percebido, então, como "essa memória pode ser um instrumento libertador e como tem gente que não quer que esta memória popular seja recuperada".

2. O segundo conjunto de experiências expostas foi acerca dos Encontros intereclesiais das comunidades eclesiais de base, as CEBs. Os encontros iniciados em Vitória no Espírito Santo em 1975 se revelaram um "espaço de integração e convergência" por propiciar ao "um mundo popular" a oportunidade de que integrantes das CEBs da Paraíba, da Baixada fluminense, do interior do estado de São Paulo, do sertão ou da floresta amazônica se encontrassem e partilhassem suas práticas e também suas riquezas culturais. Deste caldeirão de diversas culturas populares, Beozzo organizou o primeiro disco de canções produzidas por artistas das CEBs, com canções lá do Acre, com repentes do Ceará, com violeiros da Baixada fluminense (...) de pessoas com experiências diferentes, vindas de lugares e lutas muito diversas.

3. A terceira experiência, segundo Pe. José Oscar Beozzo, nasceu do desafio, abraçado pelo centro de formação popular no qual trabalha, o CESEP (Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular): a pergunta que nos colocávamos era de como passar de um processo voltado para 40 ou 50 pessoas, para outro destinado a atingir um grande número de pessoas, num só curso.

Depois de um ano todo de encontros e discussões com lideranças populares, agentes de pastoral, educadores, foi organizado o primeiro Curso de Verão. "Inscreveram-se três mil pessoas de todo o país. Só pudemos aceitar mil por limitações do local. Era o que dava para todos, durante as duas semanas tiveram que sentar-se no chão". A PUC-SP (Pontifícia Universidade de São Paulo) reabriu o TUCA, que se encontrava fechado depois que fora criminosamente queimado durante a ditadura militar. Não havia cadeiras e a iluminação era precária e complicada a circulação do ar. Tais condições precárias foram superadas com alegria e esportividade pelos participantes na firme vontade de se realizar o evento. O



Curso de Verão permitiu que pessoas do país inteiro pudessem se articular no intervalo do almoço, em torno aos muitos movimentos que estavam nascendo, compartilhando suas experiências, estratégias, lutas, fracassos e vitórias. Aconteceu assim com integrantes das CEBs, dos movimentos de jovens, de mulheres, de negros, de sem terra, etc.

A partir dessa experiência pensou-se uma "prática comum de educação popular que permitisse às pessoas se exprimir em outras linguagens e adquirir outras formas de comunicação. Mesmo sem experiências anteriores, participantes das oficinas de música, começaram a cantar e a produzir instrumentos musicais mais simples; os da oficina de desenho e pintura, a produzir cartazes e quadros; os da oficina de teatro, a encenar peças por eles produzidas; os da oficina de mamulengo, a produzir os bonecos e a criar espetáculos; os da oficina de fotografia ou vídeo, a registrar a realidade e a editar sua apresentação. Quem nunca tinha feito uma escultura, enfrentado um microfone, produzido um jornal, tornaram-se capazes de fazê-lo coletivamente, numa experiência única de despertar os dons e habilidades que estavam escondidos em cada um..

Beozzo fez então a apresentação da continuidade do projeto do Curso de Verão, informando que se encontra em preparação a sua 22ª edição, para janeiro de 2009 e comunicou: "Estamos preparando o curso de 2009 que tem como tema: "Arte e Educação popular", tendo em vista que "a arte é parte integrante do processo educativo". Explicou que a partir dos cursos já realizados conformou-se o MARCA – Movimento dos Artistas da Caminhada, grupo constituído por pessoas envolvidas em diversas áreas artísticas; música, teatro, artes plásticas, escultura. "Tentamos pensar como os nosso artistas populares e os educadores, podem contribuir para que as pessoas dos movimentos populares combinem sua luta e trabalhos, com a beleza, o sentimento, a ternura e desvelem seus dons artísticos e humanos".

Ao final de sua fala, expôs seu compromisso: "Fazer aquilo que Paulo Freire nos dizia: que a educação tem que assumir todos os aspectos da vida que vão do cotidiano, ao trabalho, mas também aos sonhos e às esperanças das pessoas, comunidades e movimentos."

## Síntese coletiva

Newton Basile

Neste seminário final sobre Paulo Freire fizemos um esforço de síntese das experiências e reflexões apresentadas e debatidas nos três primeiros seminários. Para isto os grupos foram divididos a partir dos temas dos seminários e responderam as seguintes questões:

1. Em que medida Paulo Freire nos ajuda a enxergar e superar os desafios por nós levantados?
2. Que recomendações o grupo considera relevante para a continuidade da discussão da sua temática?

### I. Paulo Freire e outras correntes de pensamento

Paulo Freire desenvolveu um referencial teórico-metodológico que apresenta semelhanças e/ou sinergias com outras correntes de pensamento. Neste sentido, podemos apontar alguns elementos:

- Todo educando é sujeito na sua relação com o outro, portanto também com o educador. Neste sentido, qualquer atividade formativa deve partir da realidade dos sujeitos.

- Não se conhece nada sozinho. Todo conhecimento se dá através do diálogo e portanto é coletivo.
- Todo conhecimento deve alicerçar uma ação coletiva que visa a transformação da realidade.

#### Recomendações

- Garantir e promover espaços de diálogo entre os referenciais teóricos e metodológicos de Paulo Freire com outras correntes.
- Desafios: relacionar a experiência paulofreiriana com o a ecologia e a sustentabilidade, e com as artes em geral.

### II. Paulo Freire no mundo da escola

- Paulo Freire nos trás clareza da concepção de educação como uma questão irremediavelmente política: A favor de quem? Contra quem? Com quem?
- Quando nos orienta a conhecer profundamente o educando e sua comunidade, a dialogar com ele, a respeitar o seu saber, a promover a participação do coletivo para mudar a realidade escolar.
- Ao recomendar a avaliação e reavaliação da prática.

#### Recomendações

- Cuidar da formação dos professores.
- Promover encontros da comunidade escolar, entre os diretores, coordenadores, professores, pais, alunos e funcionários.
- Lutar por investimentos em políticas públicas para a educação e pela reorientação curricular da escola pública.

### III. Paulo Freire, a organização popular e as políticas públicas

- Nos ajuda a reconhecer o outro (a todos os cidadãos) como sujeitos.
- Amplia a compreensão da realidade e da intervenção para a construção de políticas públicas eficientes.
- Nos chama para a importância do coletivo e do conhecimento da estrutura de poder.

#### Recomendações

- Desenvolver trabalho de formação com pessoas diretamente ligadas às organizações de base com ênfase na solidariedade, sustentabilidade e diversidade.
- Abrir espaços para a partilha de experiências, de vivências.
- Investir na formação de educadores e multiplicadores de forma continuada.

### IV. Paulo Freire e o mundo do trabalho

- Quando nos coloca a questão de uma educação libertadora.
- Ao remarcar que não devemos reproduzir tanto na sociedade quanto na educação a relação dominador/dominado.
- Ao colocar o compromisso com o outro, o trabalho coletivo.
- Ao reafirmar que o conhecimento é produto da união de diversos saberes. Por exemplo, um saber técnico e um saber popular.

#### Recomendações

- Conhecer as estrutura de poder (nos seus diversos níveis) para atuar com eficácia.
- Ampliar a compreensão e trabalhar uma concepção de Estado para construir um projeto comum.
- Efetivar políticas públicas para o sistema de economia solidária.
- Reconhecer as necessidades e limitações referentes ao tempo da produção e à forma de organização social dos trabalhadores ao propor políticas e elaborar programas de qualificação dos trabalhadores.

Este foi, em tópicos muito sucintos, nosso trabalho de recuperação do esforço de todos os companheiros e companheiras que estiveram conosco desde o primeiro seminário do ciclo em 2007. As respostas à primeira pergunta nos mostram, o que fomos constatando ao longo de todo o ciclo, a importância do pensamento e do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, para todos aqueles que se colocam a proposta política da autonomia dos oprimidos. As respostas à segunda pergunta nos colocam o desafio de manter vivo este pensamento, como eficaz instrumento de intervenção sobre a realidade. Para isso esperamos que todos participantes do ciclo mantenham o contato conosco, debatendo estas e outras recomendações, trocando experiência, sugerindo atividades, para que nossa rede cumpra um papel necessário ao avanço da educação popular e da libertação do nosso povo.

Até breve!







Rede de Educação  
Cidadã/SP

