

# INTELECTUAIS, BURROS OU SUPER-PROFESSORES? Os educadores populares em tempos de ajuste estrutural\*

---

Gustavo E. Fischman

Universidade do Estado do Arizona - EUA

## Resumo

No período 1980-2000, os governos Latino-Americanos levaram a cabo transformações sociais e econômicas dramáticas no contexto da aplicação de programas de ajuste estrutural. A aplicação desses programas promoveu alterações profundas, não só nas áreas econômicas e sociais, mas também nos sistemas educativos. Os discursos pedagógicos dos estados nacionais e dos organismos internacionais de financiamento procuraram respostas para os problemas educativos no repertório técnico-ideológico no marco doutrinário do “neoliberalismo”. Contudo, ao contrário do que esta situação pode sugerir, o campo da educação popular na região não perdeu de todo a sua vitalidade. Este artigo se propõe a explorar alguns dos desafios e possibilidades da educação popular através a) da análise do campo educacional após a aplicação dos programas de reforma estrutural, b) da análise de um “*workshop*” de educação popular na Argentina e c) de uma reflexão sobre o modelo *gramsciano* do intelectual orgânico tal como é entendido por muitos educadores populares.

Palavras-chave: trabalho docente, educação popular, neoliberalismo e educação.

## Abstract

In the last decades, the Latin American governments have been implementing dramatic social and political transformations. The execution of various structural reform and decentralization programs promoted profound transformations, not only in social and economic arenas but also in educational systems. The dominant pedagogical discourses have been looking for answers to the educational problems in the markets. Nonetheless, contrary to some expectations, Latin American “popular education” professionals have not lost their vitality. This article examines the challenges and possibilities of popular education through: a) an analysis of the educational field after the impact of the structural reform programs, b) an examination of specific examples from a workshop on popular education in Argentina, and c) a critique of the Gramscian organic intellectual model as it is understood by many in popular education.

Keywords: teachers’ work, popular education, neoliberalismo and education.

## **Introdução**

Durante a investigação dos temas pedagógicos na América Latina surgiu uma situação inesperada. Ao invés do desaparecimento completo dos debates sobre a “educação popular-crítica” e das práticas que seriam de esperar face à forte presença dos discursos hegemônicos neoconservadores, verificou-se uma extraordinária explosão de novas iniciativas neste domínio. Professores e educadores, nas pequenas e grandes organizações não governamentais (ONGs), nas organizações comunitárias (OCs), nas universidades e mesmo nas estruturas formais do Estado, comprovam que a educação popular se encontra ainda muito dinâmica.

Tem havido também um renovado interesse na educação popular e crítica nos círculos pedagógicos ocidentais que surge desde a África até à Ásia, incluindo claramente a América do Norte, devido às inegáveis contribuições de muitas feministas, teóricos neocoloniais, multiculturais e críticos<sup>1</sup>.

Outra surpreendente mudança decorrente das décadas precedentes é o fato de os programas para o desenvolvimento da educação popular das ONGs e das OCs por toda a América Latina terem encontrado incentivos e apoios daqueles que eram, até recentemente, aliados pouco usuais. Após décadas de suspeição e enfraquecimento dos valores intrínsecos e dos propósitos dos movimentos da educação popular, ONGs e OCs, projetos para o desenvolvimento por parte de instituições financeiras internacionais (tal como o Banco Mundial ou o Banco Inter-Americano para o Desenvolvimento), começaram a apreciar e além de isso, a financiar muitas iniciativas na área da educação estreitamente relacionadas com, ou inspiradas em experiências educativas populares. Estas mudanças representam promessas, contradições e desafios.

Com efeito, é importante refletir criticamente sobre a viabilidade da educação popular como um paradigma pedagógico na América Latina e noutras regiões e o que pode ser feito para promovê-lo. Para tal, seguirei um percurso tradicionalmente utilizado pelos educadores populares. Num primeiro momento, irei apresentar brevemente algumas das discussões que atravessam atualmente a maioria dos programas que se inserem no paradigma da educação popular. Em segundo lugar, aceitando o conselho de Freire em estar atento à palavra (ao discurso) e ao mundo de práticas, irei apresentar algumas idéias e reflexões produzidas num *workshop* sobre educação popular. Os problemas e soluções exploradas pelos participantes deste *workshop* oferecem pistas interessantes sobre os atuais desafios da educação popular. Em seguida, irei analisar dois aspectos aparentemente afastados entre si, considerados como problemáticos neste *workshop*: 1) como os processos de globalização e reforma estrutural influenciaram o campo educativo na América Latina, especialmente no que diz respeito ao direito à educação; e 2) uma apreciação crítica ao entendimento dos educadores populares enquanto “intelectuais orgânicos”. A discussão final irá resumir e propor algumas alternativas às práticas da educação popular.

## 1. Repensar a Educação Popular

Na América Latina, os grupos e movimentos que trabalham com setores populares sejam de orientações *Freireanas*, Marxistas, feministas, críticas e indigenistas definiram a educação popular como o que “deveria ser” – uma construção abstrata, um modelo que indicasse finalidades que pudessem ser alcançadas pelas práticas sociais de aprendizagem de acordo com os processos de transformação social (Fischman & Hernández, 1993). Uma das suas finalidades é entender a sociedade como um todo, centrando-se nas necessidades dos setores populares, de modo a contribuir para a construção e organização de movimentos sociais e políticos orientados para a transformação social.

Para atingir esta finalidade, a educação popular deve ser crítica, plurilíngüe, multicultural, democrática e gratuita. Assim, a educação popular é uma *práxis* social, uma atividade educativa que lida com o ensino, a aprendizagem, a investigação e, acima de tudo, com a participação e mobilização social. Metodologicamente, a educação popular desafia os estereótipos do professor “sabe-tudo” e dos alunos ignorantes:

*A educação popular, inspirada na pedagogia Freireana propõe uma não-autoritária, mas diretiva pedagogia para a libertação. O professor é aluno e o aluno é professor, mesmo que a natureza do seu conhecimento seja diferente. Assim, a educação é entendida como ato de conhecer, e não uma mera transmissão de fatos, onde alunos e professores partilham um status similar, estabelecendo uma ligação entre si através de um diálogo pedagógico caracterizado por relações horizontais (Torres & Fischman, 1995: 112).*

Outra característica que tradicionalmente definia os programas de educação popular era o caráter não-formal desses programas. Os argumentos acerca do antagonismo entre a educação popular e a educação formal são bem conhecidos<sup>2</sup>. Porém, só recentemente a combinação de experiências não-formais, informais e formais foi aceita e promovida como um avanço na conceitualização do paradigma da educação popular. As experiências educativas desenvolvidas em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, e outras cidades brasileiras (Torres, 1994; Lindquist Wong, 1996) e na Nicarágua durante o governo sandinista são bons exemplos desta mudança (Arnove & Dewees, 1991; Arnove, 1995). Essas experiências, apesar de muitas dificuldades, demonstraram que, em determinadas circunstâncias, o Estado, tanto a nível nacional como municipal, pode ser um ator importante para a implementação de programas de educação popular. Referindo-se ao período de Paulo Freire enquanto secretário da educação em São Paulo Pia Lindquist Wong (1995: 135) conclui que:

*Os professores tiveram ao seu dispor meios físicos e material altamente desenvolvido, assim como acompanhamento técnico regular. Obtiveram também uma considerável autonomia sobre aspectos-chave das suas vidas profissionais; não só exerceram um controle significativo sobre o*

*desenvolvimento curricular, mas também lhes foi dada à oportunidade de participar (ou não) nos trabalhos de reforma da Secretaria Municipal de Educação.*

Não obstante, não devemos olhar acriticamente para estas experiências como se elas tivessem todas as “respostas certas”. Dadas às realidades histórico-sociais da América Latina, uma experiência educativa que responde aos interesses e necessidades genuinamente definidos pelos participantes, atenta aos diversos conteúdos e práticas pedagógicas, mesmo quando decorrem de instituições estatais no sistema educativo formal, deve ser entendida e valorizada como uma experiência da educação popular.

Do mesmo modo, é crucial ter em conta os riscos e perigos que a “essencialização do popular” acarreta. Por vezes, professores e ativistas, que trabalham em escolas com minorias étnicas ou raciais ou em bairros pobres, iniciam o seu trabalho assumindo que as manifestações culturais que irão encontrar serão meras expressões da “cultura popular conscientizada”, sempre antagônica ao *status quo*. Esses educadores reificam a cultura e as posições políticas dos setores populares. *O popular*, como equivalente com a cultura de resistência que para alguns serviria como uma alternativa para o regime neoliberal, não é atributo de um único ator social, nem se trata de uma qualidade inata de um grupo específico (os pobres, os trabalhadores, etc.). Não é tão pouco, nem uma mera acumulação de bens, nem tem um território específico (Garcia Canclini, 1995).

A tendência a entender as manifestações culturais dos setores populares como homogêneas e sempre sendo contra-hegemônicas não é o único “ponto cego” para alguns educadores populares. A forte influência das teorias marxistas tem levado, em muitos casos, os educadores populares a negligenciar a etnicidade e o gênero (Weiler, 1996). Contudo, há sinais de vitalidade e respostas positivas a estes problemas. Gabriela Pischeda e Maite Larrain (1988, *apud* Walters, 1996: 129), mulheres chilenas e educadoras populares, apontam alguns elementos de convergência entre feminismo e educação popular:

*Quer a educação popular, quer o feminismo, sublinham a importância da reafirmação da valorização das vidas das mulheres, começando pela experiência básica do trabalho doméstico, pelo direito das mulheres ao controle da sua própria sexualidade e pela sua integração no mundo do trabalho assalariado.*

A partir dessa análise, é possível concordar que o movimento de educação popular na atualidade é parte de um esforço contínuo para assegurar o “direito à educação” para todos, diferenciando-se dos grupos que só entendiam que o acesso à educação era garantia suficiente para assegurar a democratização do sistema. Atualmente os múltiplos esforços educativos feitos por educadores populares com alguns grupos étnicos, raciais e regionais, camponeses, mulheres, trabalhadores sem abrigo, homossexuais e por muitos outros, indicam que o conflito em matéria educativa não se pode restringir ao acesso ao ensino, mas, sobretudo deve incorporar a formação de qualidade, melhores materiais de

aprendizagem, boas condições de trabalho para os professores e a utilização de livros e currículos de boa qualidade e sem carga discriminatória. Mais ainda a educação popular reclama o direito à diferença, a possibilidade de falar e aprender as línguas e tradições locais, com um acesso a escolas e bens culturais acumulados pela sociedade e aos últimos avanços tecnológicos.

## **2. Burros e super-professores: Reflexões num *Workshop* sobre Educação Popular**

Para um conhecimento e reflexão sobre realidades políticas, culturais e econômicas, muitas vezes deparamo-nos com os nossos sentidos mais elementares a receber fortes imagens em primeira-mão que ilustram as contradições e os aspectos desafiantes de uma realidade de um grupo social. Irei agora partilhar um episódio curioso que exemplifica algumas destas contradições, o que me parece algo irônico e cheio de qualidades sugestivas, que atravessam o campo da educação popular neste tempo de crise e adaptação.

Durante o *workshop* sobre educação popular com professores de escolas, educadores de adultos e organizadores da comunidade (sendo a maioria deles mulheres entre os 25 e 30 anos) numa região muito pobre da cidade de São Miguel, Argentina, pedi aos participantes para elaborar alguns desenhos sobre educação. Foi proposto que desenhassem quer situações reais quer ideais, momentos ou características, relacionados com educação. Não lhes foram dadas quaisquer outras orientações ou indicações, exceto o seguinte: antes de desenhar, foi-lhes pedido que discutissem em pequenos grupos as situações que cada um escolheu individualmente e, depois de completar cada figura, escrevessem uma explicação da mesma. Apresentamos em seguida dois desenhos selecionados pelo grande grupo para colocar à discussão e algumas das descrições e comentários feitos durante o *workshop*.

O seguinte desenho foi elaborado por duas mulheres, sendo uma professora do 1º ciclo e outra educadora de alfabetização para mulheres, numa favela. Representa uma situação “real”.

Desenho 1



Este desenho representa a situação verídica numa escola pública muito pobre. O edifício revela sinais de degradação e até mesmo a bandeira está caída. A bandeira e os uniformes brancos que os professores e alunos usam indicam que se trata de uma escola pública. Em frente ao edifício, há uma professora e, perto dela, alguém de rosto não definido com orelhas de burro. As duas figuras dominantes à esquerda são humanos com

cabeça de burro<sup>3</sup>. Uma delas traz um saco ou uma pasta falta-lhe uma mão, tem cabelo comprido e, de acordo com as “artistas”, é uma moça. A segunda está ao lado dela exatamente na mesma posição, sorrindo. A explicação escrita dada pelas autoras é a seguinte:

*Esta escola está esquecida (devido à falta recursos econômicos)  
A quem interessa? Só as crianças que não sabem nada é que vão para  
esta escola*

Os participantes selecionaram este desenho como um exemplo da realidade porque entenderam que “era uma boa descrição dos efeitos das políticas econômicas aplicadas nas escolas públicas”. Fizeram-no ainda, porque “era pouco claro se os dois grandes burros à esquerda eram estudantes ou professores, tornando o desenho mais interessante”. A importância deste último ponto está relacionada com as tradicionais críticas feitas por muitos educadores populares aos professores das escolas públicas. Por outras palavras, a ambigüidade da figura produziu um resultado significativo. Sugere que os professores e, na verdade, alguém que ensine numa escola pública deve ser “burro” ao estar a suportar o sistema. Esta categorização não inclui somente os professores e as crianças, mas também os adultos que lá procuram ter aulas.

Do ponto de vista dos participantes, ambas as imagens complementam a explicação escrita “*Esta escola está esquecida (devido à falta recursos econômicos)*”, assim como ilustram bem a mensagem de que “aqueles que vão para as escolas públicas – professores e alunos, crianças ou adultos – não conhecem a realidade. São como burros”. Não foi clara a alternativa que estes professores e estudantes deveriam ter relativamente ao sistema escolar. As críticas são incisivas e revelam um sentimento geral de impotência e desânimo, bem como um evidente descontentamento expresso em comentários como:

*Participante 1: “Estas pessoas (dos setores populares e professores) não sabem que estão a contribuir para a reprodução do sistema. Vê, eles são burros (gargalhadas), apóiam o governo...”*  
*Participante 2: o professor aparenta ser ineficaz, os estudantes “burros” são adultos, mas não têm consciência da sua situação; é por isso que sorriem.*

Estes comentários nos proporcionam alguns elementos que também foram usados para justificar a escolha do segundo desenho. De acordo com os participantes, a próxima figura representa uma situação “ideal”.

Desenho 2

Buen educador: debvía salir de la concientización; de que los sujetos tomaran conciencia de que son sujetos activos, generadores de su propia historia y capaces de la transformación, siendo ellos creadores de un proyecto utópico

Crear en las utopías (existen)



Nesta “situação ideal”, vemos uma única figura que nem é do sexo masculino nem do feminino que está sustentando o mundo com as mãos sobre sua cabeça. A mão direita do sujeito não está a tocar o mundo e a mão esquerda toca-o de leve. Em seguida, apresentamos uma transcrição da explicação escrita dada por uma assistente social de 29 anos de idade que elaborou este desenho:

*Um educador deve começar pela conscientização; as pessoas (sujeitos) apercebem-se de que são sujeitos ativos, construtores da sua própria história e capazes de transformá-la sendo os criadores de um projeto alternativo.*

Ao lado do desenho pode-se ler:

*Eu acredito em utopias (elas existem)*

Uma das principais razões que alguns membros do *workshop* deram para justificar a escolha deste desenho foi o fato de o gênero do sujeito não estar definido. É interessante notar que a autora reconheceu que tinha em mente desenhar um homem. Não obstante, tentou evitar estereótipos sexuais. Para outros membros, a representação de um educador popular como sendo de gênero neutro significou “o reconhecimento da importância da igualdade de gênero para educação popular” (participante 5).

Outro aspecto interessante foi a mensagem de esperança. Os olhos que aparecem no desenho mostram uma expressão inocente ou ingênua que revela, de acordo com alguns membros do grupo, “a esperança de transformação e um pouco da loucura necessária para sonhar com ela” (participante 12), sendo ambos sentimentos partilhados por todos os membros do *workshop* (participante 4).

A ambigüidade foi também um dos motivos de escolha deste desenho. Por um lado, o indivíduo no desenho não parece suficientemente forte para suportar o mundo naquela posição. Por outro, todos os membros gostaram da mensagem escrita porque é “clara e forte”. O participante 3 afirmou que “é exatamente o que os professores deveriam fazer” e o participante 4 acrescentou: “há esperança, eu também acredito em utopias, de outro modo não estaria aqui”. Finalmente, outros assumiram a posição do educador/educadora que apoiava o mundo sobre a sua cabeça, deixando transparecer as idéias *Freireanas* sobre “ler a palavra e ler o mundo”.

As questões relativas à conscientização e à autoconhecimento como meios de desenvolvimento e de mudança efetiva estão patentes de uma forma proeminente nestas imagens. Contudo, o que parece ser claro é que estes professores se deparam com um dilema de difícil resolução. Por um lado, identificam a situação econômica e a eles próprios como sujeitos que participam na reprodução do sistema, e que observam o incremento da pobreza, e a destruição de programas, recursos e edifícios destinados para os setores populares.

Por outro lado, a versão *Gramsciana* idealizada do/a professor/a superconsciente, do/a professor/a com acesso a todos os recursos, visto como um intelectual orgânico dos setores populares, permanece bem viva. Esta polarização, “burro” *versus* super-professor como foi descrito, parece influenciar profundamente estas professoras quando exploram situações contraditórias pessoais e coletivas.<sup>4</sup>

Para uma melhor compreensão sobre os motivos e razões subjacentes a estas contradições e polarizações, é importante situar estas reflexões no seu contexto histórico-

social, em particular, o modo como a aplicação de programas de reforma estrutural afetou as suas vidas e ameaçou o direito à educação. Mais tarde irei resumir a discussão tida por estes educadores sobre os significados da educação popular e irei ainda analisar o modelo dos educadores populares como intelectuais orgânicos superconsciosos.

### **3. Breves Notas Sobre Globalização**

O final da década de 80 assinalou o que é habitualmente referido como “a década perdida”<sup>5</sup> quanto ao desenvolvimento na América Latina e o início da aplicação de sucessivos planos de reestruturação econômica, mais conhecidos como programas de reforma estrutural (PREs). Estes programas são normalmente descritos como uma ampla abordagem das políticas econômicas e sociais recomendadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e por outras organizações financeiras. Este modelo de estabilização e adequação resultou numa série de restrições sobre os países devedores (com grandes débitos orçamentais externos), incluindo a redução das despesas governamentais, privatizações, desvalorizações para promover as exportações, reduções nas tarifas de importação e um aumento dos preços dos bens públicos e privados (Reimers, 1990; Przeworski, 1991). Os principais objetivos deste modelo são obter drásticas reduções no setor do Estado, a liberalização dos salários e dos preços e a reorientação da produção industrial e agrícola para exportação (Isuani, *et. al.*, 1991; Sunkel, 1991).

O propósito global deste pacote de políticas é reduzir os déficits fiscais e as despesas públicas, não só para reduzir drasticamente a inflação, recorrendo a políticas restritas monetárias, como também para diminuir os valores e as taxas cambiais (Teitel, 1992). A médio prazo, a reforma estrutural tem nas exportações o seu motor de crescimento. Deste ponto de vista, as reformas estruturais e as subseqüentes políticas de estabilização econômica visam liberalizar o comércio, reduzir qualquer “deformação” no mercado, tal como o efeito dos subsídios estatais no preço final, eliminar todas as políticas “protecionistas” e, assim, facilitar a regulação do mercado nas economias da América Latina (Barbeito *et.al.*, 1992; Tironi & Lagos, 1991).

O discurso dos PREs tem sido teoricamente e ideologicamente orientado pela retórica dos benefícios quase-mágicos do livre mercado. Este discurso neoconservador (Paviglianitti, 1991; Apple, 1993) tem conseguido uma posição hegemônica nas sociedades Latino Americanas, particularmente no que diz respeito a programas de financiamento estatal, tais como a educação pública. Este aspecto é ainda mais claro na retórica da “maior autonomia local”, a ênfase na “escolha do consumidor”, e a “restauração dos valores morais e tradições” (Ball, 1993). O que é necessário salientar é que estas medidas estão a ganhar espaço num contexto em que tem havido uma ofensiva perversa aos direitos sociais e individuais dos setores populares, minorias étnicas e raciais, mulheres pobres e crianças, assim como às infra-estruturas sociais, políticas e econômicas que, tradicionalmente, lhes prestavam apoio.<sup>6</sup>

Em termos educativos, a reestruturação do setor público da educação tem implicado, basicamente, a aplicação de sistemas restritivos de gestão, padronização, avaliação padronizada, e alteração dos critérios de análise da profissão docente (Popkewitz, 1991; Tenti, 1993, Samoff, 1994). Pressões para realizar mais trabalho no mesmo espaço de tempo ou por menos dinheiro são as queixas comuns dos professores e das suas organizações (Carnoy & Moura Castro, 1996). Esta situação já não deveria surpreender, uma vez que na América Latina “o setor educativo sofreu de um modo desproporcionado os resultados de restrições pesadas e, conseqüentemente, verificou-se que as promessas dos anos setenta foram frustradas nos anos oitenta. Alterações na estrutura do orçamento para a educação, que não foram fundamentadas na eficiência nem na igualdade acompanharam estas reduções orçamentárias” (Reimers, 1991, p. 8).

Além disso, de acordo com vários estudos sobre a educação latino-americana (Carnoy & Moura Castro, 1996; Reimers, 1991, CEPAL, 1995; Coraggio, 1992), nos programas regionais de reestruturação educativa, os custos aumentaram, enquanto que as matrículas, o desempenho das escolas e dos estudantes, e os orçamentos nacionais para a educação diminuíram.<sup>7</sup>

As duas últimas décadas mostraram que, de uma ou de outra forma, a receita para solucionar e desenvolver as questões de organização institucional passa pela descentralização dos serviços para um nível local e pela concentração do poder a um nível de tomada de decisão central ou nacional. No entanto, a descentralização provou implicar muitos processos muito complexos com resultados diversos que merecem uma investigação cuidadosa.

### **3.1. PREs e Descentralização Educativa: Os Futuros Desafios.**

Na estrutura dos PREs, as reformas educativas com maior alcance na região podem ser listadas segundo a categoria “programas de descentralização”. A aplicação destes programas representa sérias dificuldades para os atores da educação popular. Propostas para desenvolver a participação popular e a redistribuição do poder de decisão, desejadas há muito pelos educadores populares, estão, normalmente, presentes na lógica dos programas de descentralização. Durante os últimos quinze anos, Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Colômbia e México têm estado envolvidos nos programas de descentralização, contando, sobretudo, com o apoio técnico e financeiro do Banco Mundial e com o de outras agências internacionais (Prawda, 1994; Carnoy & Moura Castro, 1996).

Os pressupostos que servem de base a estas reformas têm surgido da transferência de responsabilidades e recursos para unidades políticas e administrativas menores, pretendendo ser os serviços mais adequados às respostas procuradas pelos cidadãos consumidores. Tal responsabilidade também pretendia promover a qualidade educativa, permitindo às escolas determinar os currículos de acordo com as diferentes necessidades regionais e étnicas da região.

Não obstante as boas intenções e as declarações de “democratizar a educação” a descentralização administrativa foi, em muitos casos, não uma conseqüência da maturidade

organizativa que possa ter levado uma descentralização ordeira, mas sim um produto do déficit fiscal do governo nacional (Hanson, 1994).

Apesar dos prometidos benefícios destes programas, diversas avaliações mostraram que a organização das tarefas e deveres regionais é ainda centralizada, implementada e supervisionada pelo pessoal de departamentos de ministérios nacionais. Um relatório anterior, preparado para a Conferência Educação para Todos que decorreu em 1993 em Nova Deli, concluía o seguinte:

*Estudos sobre quatro países latino-americanos – Argentina, Chile, Colômbia e México – concluíam que a descentralização não aumentou os recursos para a educação, e que não foi um fator importante para aumentar a eficácia interna, para além de que a qualidade da educação não melhorou (UNICEF, 1993, p. 11).*

Horários e calendários escolares são ainda fixos e, em muitos casos, o currículo é ainda completamente desligado das particularidades e necessidades sócio-econômicas e culturais dos alunos. De um modo semelhante, as condições de trabalho das professoras são piores do que já foram. (Carnoy & Moura Castro, 1996).<sup>8</sup>

Os argumentos anteriores ajudam a explicar por que nos países da América Latina, onde os PREs têm sido implementados, tem havido uma significativa reestruturação dos sistemas educativos, de tal modo, que tem permitido aos Estados latino-americanos conquistar maior controle sobre funções essenciais (especialmente o poder para determinar instrumentos políticos e de controle, como por exemplo, os subsídios). Ao mesmo tempo, esta reestruturação provocou um afastamento estratégico das oportunidades de intervenção em áreas onde é mais difícil ser bem sucedido, tais como a igualdade de oportunidades educativas e a igualdade de recursos educativos. Para, além disso, porque estas áreas implicam desafios diretos para a atual redistribuição do poder e da riqueza, os Estados neoliberais preferem evitar agir nas áreas relacionadas com a justiça social.<sup>9</sup>

### **3.2. O Estado, Organizações Internacionais, ONGs e Setores Populares: Mudança de Cenários**

É importante destacar que alguns dos processos de descentralização encorajam, de fato, ou facilitam a participação popular e/ou cívica. As políticas de descentralização estão entre as transformações mais críticas que estão a ter lugar em diversos países latino-americanos e, apesar das vantagens mencionadas inicialmente, em muitos casos, alimentaram a emergência de governos locais mais fortes (i.e., Porto Alegre e Belo Horizonte, Brasil, ou a experiência colombiana com as “Escolas Novas”). Estas políticas têm também influência naqueles casos em que as ONGs e as OCs estão cada vez mais a assumir as atividades e responsabilidades em lidar com os problemas inerentes aos meios laborais de grupos tradicionalmente desfavorecidos ou de populações ameaçadas pela pobreza. Cursos comunitários no México, educação para os meninos de rua no Brasil e Argentina,

preparação de mães para trabalharem com crianças em idade pré-escolar na Argentina ou Venezuela são apenas alguns exemplos que refletem a situação aqui descrita. (Schmuckler, 1992; Picon, 1996; Coraggio, 1993).

Tal como as reformas fiscais e políticas, os governos municipais tiveram um aumento dos recursos, maior poder político e um alargamento das responsabilidades.

Maior clareza e transparência nas eleições nacionais e locais melhoraram a reputação dos governos latino-americanos e trouxe a questão da pobreza para a linha da frente do debate social e político. Outro importante ator com participação crescente é a própria comunidade. O reconhecimento do papel significativo desempenhado pela sociedade civil é agora aceito mesmo pelos analistas tradicionalmente mais céticos. (Fiszbein & Crawford, 1995).

De um modo geral, estas transformações educativas, assim como muitas outras reformas econômicas, políticas e sociais postas em prática pela maioria dos países latino-americanos, representaram implicitamente mudanças na noção de cidadania e generalizaram a rejeição do modelo tradicional da “primazia do Estado” (Clark, 1993)<sup>10</sup>.

O afastamento do modelo da primazia do Estado está a ser assumido e promovido não exclusivamente pelos banqueiros internacionais ou pela nova classe empresarial na região, mas também pela elite estatal, por alguns setores sociais motivados pelas promessas do livre mercado, da liberalização e da globalização.

As ONGs, especialmente aquelas envolvidas nas iniciativas para os direitos humanos e educação popular, têm sido historicamente relutantes a colaborar com o Estado (e vice-versa)<sup>11</sup>. Em quase todos estes países, esta resistência ao Estado tem se baseado em experiências com regras autoritárias, regimes de ditadura militar, ao longo de décadas, e com os altos níveis de corrupção e políticas paternalistas de muitos governos. Além disso, as correntes teóricas usadas por estes setores e agentes sociais (desenvolvimentistas e marxistas, gramscianas entre outras), têm contribuído para uma resistência à cooperação com ou no Estado.

Outro importante conjunto de fatores, que ajudou a explicar por que o setor das ONGs e OCs aumentou a sua presença e sua quantidade na América Latina, refere-se a mudanças notórias nas instituições financeiras internacionais. Algumas análises (Illon, 1995, Coraggio, 1993; Farrell, 1995) fizeram notar que instituições financeiras internacionais que se concentravam exclusivamente no crescimento econômico desde a perspectiva da teoria do capital humano passaram a ter uma abordagem do combate a pobreza e prestação de serviços para as camadas pobres e médias da região. Em outras palavras, esta mudança “tem envolvido uma alteração gradual na retórica das agências financiadoras que vem de estratégias de crescimento econômico para estratégias de combate à pobreza” (Illon, 1995, p. 24). Tal mudança é acompanhada por uma alteração nos agentes internacionais e nas suas anteriores atitudes e percepções de desconfiança ideológica e relativamente à importância da participação das ONGs e OCs nesses processos de desenvolvimento.

Estes novos desenvolvimentos indicam modificações das lógicas de financiamento por parte dos agentes internacionais (i.e., bancos para o desenvolvimento multilateral e comissões de cooperação bilateral, tais como a CIDA e a USAID)<sup>12</sup>. Embora esta nova

lógica esteja longe de estar completa, parece reconhecer que, de um modo geral, as ONGs têm demonstrado ser instituições eficientes com pouca inclinação para participar nos velhos acordos corruptos e políticas paternalistas, tendo altos níveis de representatividade nos setores populares, particularmente naqueles que recorrem a uma maior abordagem participativa (Navarro, 1994).

Conferências internacionais, tais como a Educação Para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) Conferência da Mulher (Beijing, China 1995), ajudaram a desenvolver a tese de que o Estado não iria alcançar a finalidade de melhorar as economias, o ambiente, à questão do gênero e as igualdades para a educação sem a participação e o envolvimento da sociedade civil e de organizações intermediárias (Vilas, 1995). Um dos conceitos essenciais (e o mais arriscado) nesta tese é a construção de novas parcerias e alianças, inclusive entre o Estado, organizações internacionais e as ONGs e OCs (Coraggio, 1993; IDB, 1995).

Estas mudanças são, de certo modo, o reconhecimento por parte das instituições financiadoras internacionais de que os anteriores modelos de desenvolvimento não eram eficazes. Ao mesmo tempo a mudança nos critérios de financiamento teve efeitos na fragilização financeira dos Estados nacionais cada vez mais comprometidos no contexto do crescimento das dívidas externas e da globalização financeira e industrial (Campbell, 1995; Fuller, 1991). Este fator (a canalização dos recursos para fora dos Estados nacionais) pode ter, e de um modo crescente, o efeito perverso de canalizar a maioria dos recursos da cooperação internacional para um nível onde podem ser menos eficazes, ou de fato ter efeitos contraproducentes (Farrell, 1995, p. 72).

Estes novos desenvolvimentos e mudanças por parte das instituições financeiras trouxeram sinais, embora modestos, de colaboração com as ONGs e com os diferentes Estados, após de décadas de animosidades e de não entendimentos (Palma, 1995). Mais importante ainda, esta evolução traduziu-se em alguns benefícios para os setores populares. Como foi discutido anteriormente, é ainda necessário reconhecer que alguns destes padrões de mudança nas relações entre Estado/sociedade civil fazem parte de uma situação terrivelmente prejudicial, a qual tem sido influenciada pelas mesmas organizações internacionais que promoveram essa mudança.

Além disso, questões chave, como as desigualdades étnicas e de gênero, são ainda negligenciadas por muitas dessas instituições financeiras (Kaber, 1994; Stromquist, 1993 e 1996). Na verdade, essas desigualdades conferem uma forte legitimidade e um apoio popular aos protestos da mulher e aos movimentos étnicos no México – Chiapas –, Guatemala, Argentina, Peru, Uruguai, Brasil e Chile. Para as sociedades latino-americanas é habitual ver mulheres, em particular mulheres educadoras, liderar lutas populares, reivindicações sobre direitos humanos e programas de distribuição de alimentos e para a saúde. (Cortina, 1989; Fischman, 1997; Stromquist, 1992).

Em alguns casos, estes grupos estão tentando empreender esforços para concretizar as promessas da “Educação Básica Para Todos” e as inúmeras declarações do governo e das organizações internacionais acerca da posição primordial para a educação e para a formação de recursos humanos que surgiam nos seus planos de desenvolvimento.<sup>13</sup> Iniciativas para uma educação popular renovada, nas suas multifacetadas formas, deram

origem a uma plataforma de articulação dessas necessidades. Porém, essas iniciativas têm de ser consideradas dentro de um contexto de transformações que constituem uma ameaça ao direito à educação na América Latina.

### **3.3. Setores Populares, Professores e o “Direito à Educação”**

Os níveis assustadores de pobreza e marginalidade e o fraco desempenho dos sistemas de ensino na América Latina são tristes sinais de alerta para as enormes dificuldades que se aproximam.

Altos índices de pobreza e violência, analfabetismo e fome, fragmentação comunitária, segmentação econômica e social e a crescente marginalização dos setores rurais e urbanos, estão associados a uma importante crise ao nível das tradicionais instituições de representação política, tais como os parlamentos, partidos políticos, e, num sentido mais restrito, instituições religiosas e associações civis.

Como resultado destas crises interligadas, o sempre inacabado e inatingível “direito à educação” entrou numa situação igualmente crítica, como se verifica pelas inúmeras greves dos professores, pelos episódios de violência nas escolas, desafiando a velha visão das escolas como locais idílicos (Fischman, 1997). Esta crise ilustra-se também pelos intensos sentimentos de desconfiança entre professores, alunos e comunidades. Contudo, há outras circunstâncias que fazem parte da crise. Esses fatores são os que mostram o sentido de colaboração e solidariedade nos conflitos que aleatoriamente se multiplicaram nas escolas, e nas diversas comunidades como resultado da aplicação dos PREs.<sup>14</sup>

Esses esforços visam o “direito à educação” e são a chave para compreender, não só o antagonismo e o conflito que existem no vasto sistema público de ensino da região, mas também a importância e as potenciais contribuições de um discurso melhor articulado sobre o paradigma da educação popular. A combinação destas lutas e conflitos pode ainda permitir a convergência dos diversos interesses e abrir espaço para novas alianças entre educadores – com configurações formais ou não-formais, em escolas públicas e privadas e universidades, em hospitais, em áreas rurais ou urbanas – e entre um vasto número de setores que atualmente encontram os seus direitos básicos ameaçados.

Estes dois eixos, o direito de ter acesso à boa educação pelos setores populares e o direito a boas condições de trabalho para os professores, são expressos em inúmeros conflitos por toda a região. Estes conflitos fazem-nos lembrar constantemente os profundos efeitos das crises sociais e educativas da América Latina e podem, indubitavelmente, tornar-se motor de uma nova educação popular.

Assim, as atuais e futuras perspectivas de uma construção das práticas educativas populares enfrentam um duplo desafio. Primeiro é necessário colocar o direito dos setores populares à educação no centro do debate. Isto implica acesso, permanência, alteração dos modelos de financiamento, currículos relevantes, respeito pelas diferenças e práticas de participação democrática nos sistemas. Em segundo, a compreensão do direito à educação tem de incluir em si uma ligação estreita com as ambições e lutas dos professores e dos profissionais da educação popular.

Até este ponto, parece ser necessário questionar se os professores e os setores populares poderiam apresentar estratégias alternativas que os capacitasse para uma prática da educação popular, ao invés de condená-los à herança dos desgastados modelos tradicionais que repetidamente têm levado a ambos ao fracasso.

A próxima parte deste artigo irá discutir e propor algumas linhas de ação de acordo com este tema. Haverá uma atenção especial para rever as influências de Gramsci, tendo em conta o potencial papel dos professores e dos educadores populares como “intelectuais orgânicos”.

#### **4. Educação Popular: entre hegemonia e resistência?**

A influência da visão gramsciana na cultura e na educação como áreas de luta política e espaços de conflito pela hegemonia e de resistência tem-se feito sentir fortemente na educação popular (Gadotti, 1994; Morrow & Torres, 1995). Além disso, e como foi mostrado nos exemplos do *workshop* com os educadores populares na Argentina esta influência tem efeitos nas práticas cotidianas dos educadores populares. Nesse sentido é preciso refletir cuidadosamente sobre algumas das principais idéias e propostas de Gramsci, para melhor compreender o desafio de repensar a educação popular.

Raymond Morrow e Carlos Torres (1995: 253) resumiram as contribuições de Gramsci para a educação sob cinco hipóteses de trabalho. São elas:

*Até agora a hegemonia, fundada na coerção e consenso, é uma relação educacional, b) não obstante a hegemonia ser exercida pela classe dominante, organiza-se na sociedade capitalista por uma categoria social particular, os intelectuais, c) a educação é o processo de formação do “conformismo social”, d) o estado, como um “estado ético” ou, na verdade, como educador, assume a função de construtor de um novo “tipo” ou “nível” de civilização; assim, se constitui em instrumento de racionalização, e) a implementação de uma sociedade sem classes e a construção de uma vontade coletiva deve ser atingida por intermédio de uma reforma intelectual e moral.*

Idealmente, muitos educadores populares parecem trabalhar de acordo com a maioria destas hipóteses. E assim, uma das suas principais preocupações é tornar visível a natureza política da educação escolar e as desiguais e muitas vezes opressivas, relações de poder que caracterizam o ensino e a sociedade em geral. Estes profissionais desafiam largamente a ficção a-histórica e a-política que orienta as teorias e práticas pedagógicas dominantes (McLaren, & Lankshear, 1993) e censuram o mito da “meritocracia” educativa, defendida por muitos dentro e fora da instituição de escolar.

Os pedagogos populares procuram, também, problematizar o papel dos alunos e professores nas escolas. Investigam como o conhecimento é criado, reproduzido,

distribuído e como é recebido nas salas de aula. Marc Pruyn (1996) realça que as práticas culturais de resistência desempenhadas pelos estudantes não se configuram necessariamente como ações ou práticas explícitas de oposição. Para além disso, críticas feitas por algumas educadoras feministas (Buttler, 1993; Alcoff & Potter, 1993) mostraram que a grande dicotomia entre domínio e resistência tem sido muitas vezes mal interpretada pelo fato de somente os atos de resistência com violência explícita ou como oposição direta serem validados ou tidos em conta como a verdadeira expressão de opinião dos sujeitos implicados. Deste ponto de vista, Rosalind O’Hanlon (1988, pp. 222-223) sublinha que:

*Rejeitando a noção de resistência como oposição política deliberada, devemos olhar para as atitudes de resistência de um outro modo: dispersa por campos onde convencionalmente não associamos ao aspecto político; assentando, por vezes, na evasão às normas ou nas falhas para respeitar os padrões dominantes de conscientização e responsabilidade. Nesta perspectiva, mesmo com o afastamento ou a simples indiferença das estruturas legitimadoras do político com a sua procura do reconhecimento dos valores e dos sentidos que eles próprios incessantemente produzem, pode ser construída uma forma de resistência*

Mais ainda, é importante tornar claro que a resistência decorre do fato de os processos hegemônicos serem constantes. No caso particular das práticas de ensino, a resistência é apenas uma das muitas formas de negociação entre as muitas formas simbólicas e ideológicas de ação. Todavia, recordando os originais trabalhos etnográficos de Paul Willis (1997), não devemos deixar de reconhecer que, por muitas vezes, atos de “resistência educativa” podem muito bem contribuir para o reforço das práticas hegemônicas em geral.

A produção e reprodução de regimes e discursos hegemônicos não são impostas a sujeitos que são passivos e reflexivos. Contudo, significados, interpretações e discursos se desenvolvem em campos nos quais relações desiguais de poder são estruturantes. No entanto, estas relações não acontecem pela simples imposição. A construção do senso comum hegemônico sempre requer um ponto de ancoragem sobre os problemas, temas, contradições e sensações existentes nos setores populares.

Por esta razão, o processo de conscientização requer que os educadores se envolvam no trabalho criativo de crítica do senso comum hegemônico. O primeiro momento nesse processo de crítica criativa é de resistência havendo o duplo risco de reificação ou rejeição dos temas, contradições e sensações dos setores populares. O segundo momento implica o desenvolvimento do senso de agência. Esta passagem de sujeito-resistente para sujeito-agente, porém, não é assim tão simples.<sup>15</sup>

#### **4.1. Resistência e o senso de Agência**

Gramsci (1971, p. 337) descreveu resistência como sendo prioritariamente passiva e inconsciente; e sugeriu que, à medida que o conflito se desenvolve, o senso de agência substitui a resistência:

*Se ontem o elemento subalterno foi uma coisa, hoje será senão uma pessoa histórica, um protagonista; se ontem foi não-responsável porque “resistia” a uma vontade que lhe era externa, agora está disposto a ser responsável porque, já não sendo resistente, assume-se como agente, necessariamente ativo e com capacidade de iniciativa. Mas ter-se-á tratado alguma vez de mera “resistência”, mera “coisa”, mera “não-responsabilidade”? Certamente não.*

Gramsci (1971) afirmou que alguns dos chamados intelectuais “tradicionais”, consideraram, equivocadamente, os setores populares como meros resistentes, “pois nem sequer esperavam que o subalterno se tornasse diretivo e responsável”. De fato para Gramsci, a mera “resistência” apresenta sinais de descontentamento dos setores oprimidos, mas não necessariamente um empenho consciente para uma mudança social.

Assim, coloca-se uma questão de imediato: como é possível transformar mera resistência em agência? O intelectual orgânico (intelectuais que cada classe desenvolve), foi à resposta de Gramsci. Para este teórico e militante político italiano, os homens (e mulheres agregamos nós) são intelectuais, não tendo, contudo, toda a pessoa a função tradicionalmente destinada e desenvolvida pelos intelectuais. O que é importante salientar é que, para Gramsci, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, não só resistem a processos hegemônicos, como também desafiam e procuram destituir a velha ordem hegemônica, conduzindo a sua classe ou frente popular para formas mais estruturadas e elaboradas de entendimento do sistema capitalista de exploração.

Ao mesmo tempo, intelectuais orgânicos deveriam servir de referência capaz de alargar os horizontes da sua classe ou frente popular, de modo a conseguir um sistema de organização societal justa, o qual, no pensamento gramsciano, terá necessariamente de ser uma sociedade socialista.

Baseando-se nas relações desenvolvidas através de práticas sociais, Gramsci destacou as práticas contraditórias do senso comum que os setores populares desenvolvem. Tais contradições não permitem que os setores oprimidos tomem sempre decisões que lhes beneficiem.

Ao contrário, segundo Gramsci os intelectuais orgânicos, através do seu próprio mérito e nas áreas políticas e culturais, constroem outros modelos de conscientização:

*Autoconhecimento crítico significa, historicamente e politicamente, a construção de uma elite de intelectuais. A massa humana não se “distingue” ela própria, não se torna independente no que lhe é de*

*direito sem, no sentido mais amplo, organizar-se a ela mesma; e não há organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e líderes (Gramsci, 1971, p. 334).*

Talvez o principal problema que se coloca em alguns dos textos de Gramsci sobre o papel dos intelectuais, de grande influência sobre os educadores populares, é a assunção categórica de que os intelectuais orgânicos são capazes de desenvolver um tipo de conscientização a um nível sobrenatural, evitando de forma constante as emoções e as situações contraditórias da vida cotidiana. A parte final deste artigo irá propor uma alternativa a este modelo.

## **Conclusões**

*Eu penso, logo existo é a afirmação de um intelectual que subestima as dores de dentes. Eu sinto, logo existo é uma verdade muito mais universalmente válida e apela a tudo o que está vivo. Eu próprio não tenho diferenças substanciais do outro no que diz respeito ao pensamento. Muitas pessoas, poucas idéias: pensamos todos mais ou menos o mesmo e trocamos, emprestamos, roubamos pensamentos uns dos outros. Contudo, quando alguém pisa o meu pé, apenas eu sinto a dor (Milan Kundera, Immortality, p. 200).*

Este artigo cobriu um vasto e diverso terreno. Desde o *workshop* de educação popular a uma breve discussão dos programas de reforma estrutural e da descentralização. Desde o direito à educação a noção de intelectual orgânico em Gramsci. Gostaria agora de propor que o modelo dos intelectuais com dores de dentes de Kundera é mais realista e efetivo do que o modelo de intelectual sobrenaturalmente consciente.

Atualmente, a alternativa dos setores oprimidos, resistentes ou não, não parece ser o intelectual superconsciente, mas sim o educador intelectual comprometido. Ele ou ela está, por vezes, consciente, ativo e crítico, mas, outras vezes, está confuso, ou até mesmo desconhecedor das suas limitações ou capacidades para ser um promotor ativo da mudança social. Ou como afirmou Freire, *et. al.* (1989, p. 114):

*“conscientização” não é exatamente o ponto de partida para o compromisso. Conscientização é mais do que um produto do compromisso. Eu não tenho que estar já consciente para lutar. Enquanto luto torno-me consciente/conhecedor.*

Para Freire, consciência implica que o sujeito tem algum conhecimento do mundo imediato que o/a rodeia, e consciência crítica é a capacidade para reconhecer a historicidade dos seres humanos como atores sociais. No entanto, como Freire veio a reconhecer, talvez

numa crítica implícita da noção Gramsciana de intelectual orgânico, ter um profundo conhecimento dos complexos processos de opressão e dominação não é o suficiente para garantir uma *práxis* transformadora pessoal e coletiva.

Tal como no exemplo dos participantes do *workshop* de San Miguel e de muitos outros por todo o mundo, a educação popular é povoada por mulheres e homens que desafiam as estruturas de dominação existentes com diferentes tipos de intenções e enfrentam diversas situações de perigo e com vários níveis de risco. Nas sociedades contemporâneas, muitas pessoas encontram-se encurraladas entre a mera resistência e a pura alienação. Esta situação é especialmente visível nos meios educativos com a forte orientação de uma ordem hegemônica neoconservadora.

Repensar as questões acerca dos programas de reforma estrutural, da descentralização educativa, conscientização, resistência e agência é um desafio urgente não só para os pedagogos populares, mas também para aqueles que se preocupam e estão comprometidos com o desenvolvimento de sistemas mais igualitários da vida social. É necessário reconhecer os diferentes tipos de agentes responsáveis que emergem dentre os setores populares e seus aliados. Nas lutas políticas, culturais e sociais não só participam sujeitos sem consciência crítica e os intelectuais orgânicos. Há também os comprometidos, os idealistas, os céticos, os confusos, os trabalhadores que questionam e se encontram, num processo de procura de sentido em seus atos diários estando presentes e aprendendo pela mudança de palavras e de mundos, um de cada vez ou todos de uma vez só.

Para concluir, uma das dimensões mais importantes sobre a qual é preciso chamar a atenção é que a demanda pela mudança dos aspectos opressivos da vida cotidiana nas escolas e na sociedade, só acontecerá com educadores e setores populares engajados nas lutas comuns do “aqui e agora” ao invés de esperar pela realização das condições objetivas idealizadas, ou pelo aparecimento mágico de uma consciência utópica entre os oprimidos pela via da ação conscientizadora dos intelectuais orgânicos.

Ao contrário, a utopia inscrita na matriz da educação popular e na tradição Freireana é realizável, mas só no processo de leitura da palavra e do mundo em processos sempre evolutivos de conscientização que emergem das condições concretas da luta cotidiana dentro da sociedade capitalista.. Na visão utópica aqui proposta, a tarefa principal não requer supereducadores, e não significa libertar os outros (burros?) pela aplicação de receitas já prontas, mas através do desenvolvimento da solidariedade para com o outro, lutando junto, nas salas de aula, nas escolas e nas ruas.

### **Notas**

\* Uma versão anterior deste artigo foi publicada como Fischman, G. (1998) "Donkeys and Superteachers: Popular Education and Structural Adjustment in Latin-America" *International Journal of Education*, 44 (2-3), 191-213.

<sup>1</sup> Deste ponto de vista, seria mais apropriado fazer referência a estas idéias educativas como pedagogias populares/críticas/feministas/multiculturais. A tendência comum nestas propostas é a posição clara acerca da necessidade de desenvolver pedagogias que tenham como finalidade à construção de uma prática para a mudança social. Apenas neste sentido irei igualar as diferentes posições sem tentar apagar as diferenças.

- Contudo, uma vez a atenção centrada na América Latina, nesta apresentação irei referir-me a estas teorias e práticas educativas segundo o aspecto “popular”. Ver McLaren & Lankshear, 1994; Luke, 1996; Shirley, 1996; van Dam, 1995.
- <sup>2</sup> É também importante problematizar as duas práticas comuns: a) designar com o nome de educação popular qualquer programa que trabalhe com adultos, seguindo um formato de educação não-formal; e b) não entender as necessárias mudanças que as propostas de educação popular suportam quando aplicadas a crianças e ao ensino formal. Para ser coerente com estes argumentos, nesta apresentação irei referir-me à educação popular em geral sem distinguir as experiências não-formais ou informais, baseadas num ensino sistemático, direcionadas para grupos de idades e com financiamento estatal ou privado. No entanto, porque a maioria dos programas e das práticas da educação popular são dirigidas pelas ONGs e OCs, a maioria dos exemplos e referências será extraída deste grupo particular de instituições.
- <sup>3</sup> É importante notar que “burro” é uma figura muito simbólica representativa de ignorância em muitos países da América Latina. De fato, até a não muito tempo e em alguns lugares, uma ação disciplinar comum era colocar um chapéu de burro ao pobre aluno e coloca-lo contra uma esquina (uma punição muito humilhante merecedora de gargalhada e desprezo dos outros colegas de sala).
- <sup>4</sup> Em *workshops* diferentes, em que se trabalhou com educadores chilenos, uruguaios e norte-americanos (na sua maioria chicanos/as, latinos/as, e brancos/as), a mesma polarização foi encontrada. Esta polarização será explorada com maior detalhe na última secção deste artigo.
- <sup>5</sup> Na minha opinião, a noção da chamada “década perdida”, comumente aceite pelos economistas e, de certo modo, pela maioria dos analistas políticos da América Latina, ainda não foi discutida em profundidade. Durante esse período particular, alguns grupos econômicos e corporações (tanto nacionais como internacionais) saíram-se muito bem. A “prosperidade” destes grupos está intimamente ligada ao empobrecimento simultâneo de vastos setores da população. Não podemos deixar de reparar quão conveniente é os setores econômica e politicamente bem sucedidos ainda não terem sido identificados e expostos. Por exemplo, na América Latina, durante os últimos quinze anos um terço da população mais rica aumentou os seus ganhos em 26.2%, a classe média diminuiu 9.2% dos seus ganhos enquanto que o terço mais pobre da população viram cair os seus ganhos em 14.9% (CEPAL, 1995).
- <sup>6</sup> Vários estudos (CEPAL, 1995; IRELA, 1995; Stromquist, 1996) concluíram que os programas de reforma estrutural têm sido particularmente perniciosos para as mulheres. Para uma discussão mais completa sobre as insuficiências críticas para as mulheres no modelo de reforma estrutural de desenvolvimento, ver Kabeer, 1995.
- <sup>7</sup> Para exemplos mais específicos e detalhados sobre a atual situação da educação latino-americana, ver uma anterior apresentação detalhada preparada para o Banco Inter-Americano Para o Desenvolvimento por Martin Carnoy e Cláudio Moura Castro (1996).
- <sup>8</sup> Na região, a maioria dos professores do ensino básico e secundário são mulheres com salários relativamente baixos, sendo importante lembrar das dinâmicas de gênero e de etnia destes programas (Stromquist, 1992). Tal como já foi referido, mulheres e minorias (como grupos sociais) têm sofrido o pior durante os PREs. Ver nota de rodapé 6.
- <sup>9</sup> Nash Roy salienta que o “afastamento estratégico é uma resposta atrativa à crise geral de legitimação. O mecanismo essencial de controlo é reforçado enquanto novas instituições assumem a responsabilidade sobre as posições frontais mais contestadas e compensam o embate ao aparelho central do Estado vindo de todas as áreas de crítica. A lógica dos sistemas de pressão está enfraquecida e a probabilidade das instituições estatais virem a ser contestadas internamente é reduzida” (citado em Smyth, J., 1992, p. 279).
- <sup>10</sup> Na América Latina como em qualquer outra parte, estas mudanças refletem o que para alguns é uma crise terminal em transformação no sistema econômico. Nesta região, o papel dos Estados-nação tem sido enfraquecido face ao sistema mundial, no qual as instituições financeiras internacionais e as corporações multinacionais estão com um crescimento sustentado constante. É importante não condenar estas instituições, o que seria demasiado fácil e ineficaz na resposta à situação. Todavia, ignorar a importância e a

influência destas organizações e companhias é também um erro. Como Rob Gilbert referiu: “as multinacionais, ao entrarem na economia mundial, trouxeram uma ideologia consumista que compete com a ideologia da cidadania. Tornar-se num consumidor de classe mundial pode ter maior pertinência nas vidas dos indivíduos do que uma cidadania leal. Assim, os sistemas educativos controlados pelos Estados-nação tornaram-se incrivelmente obsoletos” (Gilbert, 1992, p. 57).

- <sup>11</sup> Seria um erro tratar todas as ONGs OCs como um único ou homogêneo grupo na América Latina (Picon, 1996). Estas organizações diferem em termos de tamanho, capacidades técnicas e, ainda mais importante, em termos políticos e ideológicos. As variações entre os diferentes países é também relevante; Argentina, México e Venezuela têm setores das ONGs relativamente pequenos, enquanto que o Brasil, Chile, Colômbia e Peru, pelo contrário, tem um vasto setor de ONGs (IDB, 1994).
- <sup>12</sup> David Held (1995) estima que há mais de 300 associações governamentais internacionais e mais de 500 ONGs internacionais. Em 1989, as ONGs e as OCs recebiam US\$6.4 bilhões dos países desenvolvidos (incluindo \$2.2 bilhões de fundos oficiais), representando uns 12% da assistência total de desenvolvimento (Bebbington e Farrington, 1992).
- <sup>13</sup> Ver, por exemplo, Lookheed e Verspoor, 1991.
- <sup>14</sup> Para exemplos específicos que ilustrem estas situações, ver UNICEF, 1993.
- <sup>15</sup> Bons exemplos desta situação são as discussões anteriores sobre os efeitos mistos das políticas de descentralização ou os modelos de mudança de relações entre o Estado, ONGs e organizações internacionais.

## **Bibliografia**

- Alcoff, Linda and Potter, Elizabeth, (eds.), (1993) *Feminist Epistemologies*, , , , New York and London, Routledge,
- Apple, Michael W. (1993) *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, New York, Routledge.
- Arnove, Robert F. (1995) “Education as Contested Terrain” *Comparative Education Review*, February 1995, (39)1, 28-53.
- Arnove, Robert F. and Dewees, Anthony (1991), “Education and Revolutionary Transformation in , Nicaragua 1979-1990”, *Comparative Education Review*, February 1991, 35, 1, 92-109.
- Ball, Stephen J. (1993), Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class , strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, , 14, 1, 3-19.
- Barbeito, Alberto C. and Lo Vuolo, Ruben M (1992)., *La Modernización Excluyente: , Transformación Económica y Estado de Bienestar en Argentina*, Buenos Aires, UNICEF/CIEPP/Losada.

- Bebbington, Anthony and Farrington, John ,(1992) “Private Voluntary Initiatives: Enhancing the Public Sector’s Capacity to Respond to , Nongovernmental Organization Needs”.,Paper presented at the , *Twelfth Agricultural Sector Symposium*, World Bank.
- Buttler, Judith, (1993) *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”* , New York, Routledge.
- Buttler, Judith, (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subersion of Identity*, New York, Routledge.
- Campbell, Will (1996), *The Potential for Donor Mediation in NGO-State relations: An , Ethiopian case study*, Brighton, England, IDS at University of Sussex.
- Carnoy, Martin and de Moura Castro, Claudio (1996) “Improving Education in Latin America , Today: Where to now?” (background paper), *Seminar in Educational Reform*, , Buenos Aires, Argentina, Inter-American Development Bank, March 21, 1996
- CEPAL (1995), *Panorama Social de América Latina*, Santiago, Chile, CEPAL.
- Clark, John (1993), *The State and the Voluntary Sector*, Washington, D.C., The World Bank.
- Coraggio, José Luis (1993) *Basic Learning Needs and Grassroots Economy: The Role of Latin , American NGOs in the “Education for All” initiative*, Quito, Ecuador, Instituto Fronesis.
- Coraggio, José Luis (1992) *Economía y Educación en América Latina: Notas para una agenda , para los 90*, Quito, Instituto Fronesis.
- Cortina, Regina, (1989)”Women as Leaders in Mexican Education”, *Comparative , Education Review*, (33), 3, pp. 357-376
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC)(1992), *Education and , Knowledge: Basic Pilars of Changing Production Patterns with Social Equity*, Santiago, Chile, ECLAC.
- Farrell, Joseph P (1995).”Educational Cooperation in the Americas: A review” Brunner, Joaquin and Puryear, Jeff, , *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas: An Interamerican Dialogue*:Washington, D.C., Organization of the American States.

- Fischman, Gustavo, (1997) "Love it or Leave it: The gendered dimensions of , Teachers' Education in Argentina" *CIES* 1997, March 19-23, 1997, Mexico City
- Fischman, Gustavo and Hernández, Isabel (1993)"Educación Popular y Reestructuración , Socioeconómica," Gadotti, Moacir and Torres, Carlos, (eds.), *Educación Popular: Crisis y Perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila,141-158.
- Fiszbein, Ariel and Crawford, Susan (1995), *Beyond National Policies: Partnerships for Poverty , Reduction*, Washington, Inter-American Development Bank.
- Freire, Paulo (1989), *Education for the Critical Consciousness*, New York, Continuum.
- Freire, Paulo (1988), *Pedagogia, Dialogo y Conflicto*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Cinco,.
- Fuller, Bruce (1991) *Growing Up Modern: The Western State Builds Third World Schools*, New York, Routledge.
- Gadotti, Moacir, (1994) *Reading Paulo Freire*, Albany, SUNY Press, 1994
- García Canclini, Nestor (1995) *Hybrid Cultures: Strategies for entering and leaving , Modernity*, Minneapolis, University of Minnesota , Press.
- Gilbert, Rob, "Citizenship, Education and Democracy," *British Journal of Sociology , of Education*, (13) 1, 51-68
- Gramsci, Antonio (1971) *Selections from the Prison Notebooks*, New York, International Publishers.
- Hanson, Mark (1995) "Democratization and Decentralization in Colombian Education", *Comparative Education Review* (39) 1, 101-119,
- Held, David, (1995) *Democracy and the Global Order*, Stanford, Stanford , University Press.
- Illon, Lynn, (1995) "The Changing Role of the World Bank: Education Policy as Global Welfare", Paper presented at, *CIES*, March,1995, Boston
- Inter-American Development Bank (IDB)(1994) *Summary Report of the Conference on , strengthening Civil Society*, Washington, D. C., IDB, September 12-, 14,1994

- IRELA, (1995) *Poverty in Latin America: Causes and Consequences*, London, IRELA.
- Isuani, Ernesto, Lo Vuolo, Ruben and Tenti Fanfani, Emilio (1991) *El Estado benefactor. Un , Paradigma en Crisis*, Buenos Aires, CIEPP-Miño y Davila.
- Kabeer, Naila (1994) *Reversed Realities: Gender hierarchies in Development Thought*, London, New York, Verso.
- Kundera, Milan (1990) *Immortality*, New York, Harpers Perennial.
- Lechner, Norberto (ed.) (1991) *Capitalismo, Democracia y Reformas*, Santiago de Chile, FLACSO.
- Lindquist Wong, Pia, “Constructing a Public Popular Education in São Paulo, Brazil”, *Comparative Education Review* (39) 1, 120-141,
- Lockheed Marlaine and Verspoor Adriaan M., (eds) (1991)*Improving Primary Education in Developing Countries*, Washington, The World Bank, Oxford University Press.
- Luke, Carmen (1996) “Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority” *Educational Theory* (46) 3, 283-302.
- McLaren, Peter and Lankshear, Colin, (eds.) (1994) *Politics , of Liberation: Paths from Freire*, London, Routledge.
- Morrow, Raymond and Torres, Carlos. A.(1995) *Social Theory and Education*, New York, SUNY Press.
- Navarro, Juan Carlos (ed.) (1994) *Community Organizations in Latin America*, Washington, , D.C., Inter-American Development Bank.
- O’Hanlon, Rosalin (1988) “Recovering the Subject: Subaltern Studies and Histories of , Resistance in Colonial South Asia”, *Modern Asian Studies* (22)1, 222-233
- Palma, Diego (1995) “La Educación Popular y las Políticas Públicas” van , Dam, Anke, et. al., *Cultura Política y Educación Popular: Principios, pragmatismo y negociación*, La Haya, CESO.
- Paviglianitti, Norma (1991)*Neo-Conservadurismo y Educación*, Buenos Aires, Argentina, Libros del Quirquincho.

- Picon, Cesar (1996) "State and Civil Society in the Perspective of Adult Education in Latin America" Wangola, Paul and Youngman, Frank (eds) *Towards a Transformative Political Economy of Adult Education*, DeKalb, LEPS, Northern Illinois University.
- Popkewitz, Thomas S. (1991) *A Political Sociology of Educational Reform*, New York, Teachers College Press.
- Prawda, Juan (1990), *Decentralization and Educational Bureaucracies*, Washington, The World Bank.
- Pruyn, Marc (1996) *The Social Construction of Critical Student Agency in One Adult Literacy Classroom*, Los Angeles, Ph.D. thesis University of California, 197 pp
- Przeworski, Adam (1991) *Democracy and the Market. Political and economic reforms in Eastern Europe and Latin America*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Reimers, Fernando (1990) *Deuda Externa y Financiamiento de la Educacion. Su impacto en Latinoamérica*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- Reimers, Fernando (1991) "The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America" *Comparative Education Review*, (35) 2, 319-353.
- Samoff, Joel (1994) *Coping with Crisis*, London, UNESCO-ILO.
- Schmukler, Beatriz (1992) "Women and the Microsocial Democratization of Everyday Life" Stromquist, Nelly (ed.) *Women and Education in Latin America*, Boulder, Lynne Rienner,
- Smyth, John (1992) "Teachers' Works and Politics of Reflection" *American Educational Research Journal*, (29) 2, 267-302.
- Stromquist, Nelly (ed.) (1992) *Women and Education in Latin America: Knowledge Power, and Change.*, Boulder, Lynne Rienner.
- Stromquist, Nelly (1996) "Gender Delusions and Exclusions in the Democratization of Schooling in Latin America" *Comparative Education Review* (40) 4, 404-425
- Stromquist, Nell (1993) "The Political Experience of Women: Linking Micro and Macro Democracies" *La Educación* (37) 116, 541-59.
- Sunkel, Osvaldo (ed) (1993) *Development from Within. Toward a Neostructuralist Approach for Latin America*, Boulder, Lynne Rienner Publishers.

- Teitel, Simon (ed) (1992) *Towards a New Development Strategy for Latin America*, Washington, D.C., Inter-American Development Bank.
- Tenti Fanfani, Emilio (1993) *La Escuela Vacía. Deberes del Estado y Responsabilidades de la , Sociedad*, Buenos Aires, UNICEF-Losada.
- Tironi, Eugenio and Lagos , Ricardo A. (1991) “The Social Actors and Structural Adjustment”, *CEPAL , Review*, August 1991, 44
- Torres, Carlos A. (1994) “Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo”, *Comparative Education Review* (38) 2; 181-214.
- Torres, Carlos and Fischman, Gustavo (1994) “Popular Education: Building From Experiences”, Brooks, Annie and Watkins, Karen, (eds.), *Learning Through Action Technologies*, San Francisco, Jossey-Bass.
- UNICEF (1993) *All for Education, Education for All*, New York, UNICEF.
- van Dam, Anke (1995) “Identidad de Género y Participación Social” van Dam, Anke, et. al., (eds.), *Cultura Política y Educación Popular: , Principios, pragmatismo y negociación*, La Haya, CESO.
- van Dam, Anke, Martinic, Sergio, and Peter, Gerhard (1995) *Cultura Política y Educación Popular: , Principios, pragmatismo y negociación*, La Haya, CESO.
- Vilas, Carlos M (1995) *Estado y Políticas Sociales después del Ajuste*, México, UNAM-Nueva Sociedad.
- Walters, Shirley (1996) “Gender and Adult Education: Training Gender sensitive and , feminist Adult Educators in South Africa”, Wangoola, Paul and Youngman, Frank (EDS.) *Towards a Transformative Political Economy , of Adult Education* DeKalb, LEPS, Northern , Illinois Press.
- Weiler, Kathleen (1996) “Myths of Paulo Freire”, *Educational Theory* (46) 3, 353-372
- Willis, Paul, *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Aldershot, Gower, 1977

***Correspondência***

Gustavo Fischman, Universidade do Estado da Arizona - EUA  
E-mail: [fischman@asu.edu](mailto:fischman@asu.edu)

---

Texto Publicado em *Currículo sem Fronteiras* com a autorização do autor.  
Tradução de Teresa Gomes, Universidade do Minho, Portugal, e  
João M. Paraskeva, Universidade do Minho, Portugal.  
Revisão da tradução feita pelo autor do artigo e por Sandra Regina Sales - UERJ.

---