

Educação social e popular na educação de jovens e adultos: a atuação dos organismos internacionais

Maria Nilvane Zanella, Angela Lara & Belmiro Cabrito

Resumo:

O artigo apresenta uma problematização sobre os pressupostos da Educação Social e da Educação Popular e a aproximação dos conceitos com a Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1970. O texto historiciza o nascimento da Educação Social no século XVIII e a sua inserção no mundo capitalista e socialista. No estudo identificamos os pressupostos históricos que nos possibilitam afirmar: a Pedagogia Social visa à manutenção do sistema vigente, seja ele socialista ou capitalista, enquanto à Educação Popular possui em seu cerne a transformação do sistema no qual está engendrada. Procuramos demonstrar que, mesmo durante o século XX, a Educação Popular esteve vinculada aos movimentos revolucionários ocorridos na América Latina, mas os organismos internacionais de maneira ideológica e intencional relacionaram o conceito de Educação Popular ao conceito de Educação Social. Assim, o artigo conclui: a Educação Popular foi cooptada pelo Estado e pelos organismos internacionais para sustentar ideologicamente a Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um modelo de Educação Social no qual perdeu o seu cunho revolucionário.

Palavras-chave:

América Latina; organismos internacionais; educação social; educação popular; políticas para a educação de jovens adultos.

Social and popular education in particular youth and adult education: the actuation of international organizations

Abstract: The present study assesses the underlying preconditions of Social Education and Popular Education along with displaying its approximation with concepts regarding Youth and Adult Education from the decade of 1970. This particular article delineates the inception of Social Education back in the 18th century as well as its introduction in capitalist and socialist backgrounds. Furthermore, we have endeavoured to identify historical assumptions that enable us to state: Social Pedagogy aims at maintaining the existing system, whether it to be capitalist or socialist, whereas Popular Education has at its core remodelling its encompassed system. We have also made an effort to demonstrate that, even during the 20th century, Popular Education had a correspondence to the revolutionary movements that took place in Latin America, in spite of that, international organizations in an ideological and intentional way related the concept of Popular Education to the concept of Social Education. Under those circumstances, it concludes that Popular Education was co-opted by the State and international organizations to support ideologically Youth and Adult Education, thus, becoming a model of Social Education that has lost its revolutionary character.

Keywords: Latin America; international organizations; social education; popular education; youth and adult education policies.

Éducation sociale et populaire dans l'éducation des jeunes adultes: la performance des organismes internationaux

Résumé: Cet article problématise les fondements de l'Éducation Sociale et de l'Éducation Populaire et l'approche des concepts avec l'Éducation des Jeunes et des Adultes à partir des années 1970. Le texte historicise la naissance de l'Éducation Sociale au XVIIIe siècle et son insertion dans le monde capitaliste et socialiste. Dans le corps d'article nous recherchons identifier les hypothèses historiques qui nous permettent affirmer : la Pédagogie Sociale vise à garantir du système actuel, qu'il soit socialiste ou capitaliste, tandis que l'Éducation Populaire possède à son cœur la transformation du système dans lequel est engendré. Nous cherchons à démontrer que, même pendant le XX^e siècle, l'Éducation Populaire était liée aux mouvements révolutionnaires enregistrés en Amérique Latine, mais les organismes internationaux de manière idéologique et internationale ont relié le concept de l'Éducation Populaire à la notion d'Éducation Sociale. Ainsi, l'article conclut que l'Éducation Populaire a été cooptée par l'État et les organismes internationaux pour étayer idéologiquement l'Éducation des Jeunes et des Adultes, en devenant un modèle d'Éducation Sociale qui a perdu son empreinte révolutionnaire.

Mots clés: Amérique Latine; organismes internationaux; éducation sociale; éducation populaire; politiques pour l'éducation des jeunes adultes.

Educación social y popular en la educación de los jóvenes y adultos: la actuación de los organismos internacionales

Resumen: Este artículo problematiza los presupuestos de la Educación Social y la Educación Popular y la aproximación de los conceptos con la Educación de los Jóvenes y Adultos a partir de la década 1970. El texto historiciza el nacimiento de la educación social en el siglo XVIII y su inserción en el mundo capitalista y socialista. En el cuerpo del artículo buscamos identificar los presupuestos históricos que nos permiten afirmar: la Pedagogía Social busca mantener el sistema en vigor, sea socialista o capitalista, mientras que la Educación Popular tiene en su interior la transformación del sistema en el que se engendra. Intentamos demostrar que, mismo durante el siglo XX, la Educación Popular ha sido vinculada a los movimientos revolucionarios que sucedieron en América Latina, pero los organismos internacionales de manera ideológica e intencional relacionaban el concepto de Educación Popular con el concepto de Educación Social. Así, la educación popular fue cooptada por las organizaciones estatales e internacionales para apoyar ideológicamente la Educación de Jóvenes y Adultos, convirtiéndose en un modelo de Educación Social que perdió su índole revolucionaria.

Palabras clave: América Latina; organismos internacionales; educación social; educación popular; políticas para la educación de jóvenes y adultos.

Introdução

O papel da educação na sociedade de classes permeia o debate contemporâneo, desta forma, todos os teóricos de grande estatura tiveram algo a dizer sobre ela, por isso, explicitar o que é educação não é algo tão simples. A educação ocorre em todos os tempos e lugares e o homem é educado, não pela maneira que escolhe, mas pela forma como as gerações anteriores escolhem fazê-lo. Assim, esse processo de educação social persiste até mesmo quando as crianças passam a vivenciar outro tipo de educação: a educação escolar.

No século XVI, a modernidade começou a tomar corpo, sendo representativo dizer que a secularização, o domínio da natureza, o Estado moderno, os pressupostos do liberalismo, as mudanças nas relações sociais e no mundo do trabalho foram alguns indicadores que marcaram o seu início. Naquele contexto, a educação passou a ser articulada sob muitas formas e organizada a partir de vários agentes (família, escola, associações, imprensa, etc.) que visavam envolver e conformar o indivíduo para uma nova forma de produzir a vida material.

A escola para as massas é moderna. A modernidade começou, no século XVII, a nascer efetivamente, e os processos educativos passaram a incidir sobre a profissionalização. Logo, as instituições pré-modernas: família, escola, Igreja e fábrica, assumiram um novo papel com o objetivo de educar; a família no controle do indivíduo possuindo como principal objetivo a sua formação moral; a escola na organização das suas classes, seus programas e métodos de forma racional; a Igreja com a função social educativa e instrutiva; e a fábrica com a formação para o trabalho.

A educação secular se completou no século XVIII. Ocorreu nesse período uma expansão da alfabetização iniciada com a atuação da Igreja. Nasceu naquele período o intelectual moderno, que se propunha a fazer a crítica ou a mediação sobre os interesses da Igreja e da política de modo ativo. Esse intelectual era um guia para o modo de pensar da sociedade civil, se, por um lado conduzia com autonomia o progresso científico; por outro, colocava-se a serviço da manutenção da sociedade de classes amortecendo os conflitos sociais por meio de uma *Educação Social*. Portanto, o intelectual educador da sociedade civil buscava recuperar todos os cidadãos, contribuindo para que eles ocupassem o seu lugar na sociedade de classes.

Na educação contemporânea do século XIX, a ideologia moldou a dimensão pedagógica com o principal objetivo de manter a coesão social. A influência de Rousseau contribuiu para que a criança se tornasse o centro do processo educativo e a educação a resposta idealizada para todos os problemas sociais. O termo *Pedagogia social* naquele século se tornou referência para uma concepção de educação na qual se visava formar o homem ético para agir como cidadão, não sendo essa formação um estado de natureza, mas parte de uma ação engendrada pela educação.

No corpo do artigo, buscamos identificar os pressupostos históricos que nos possibilitam afirmar: a Pedagogia Social visa à manutenção do sistema vigente, seja ele engendrado no modo de produção capitalista ou socialista, enquanto que a Educação Popular possuía em seu cerne a transformação do sistema. Assim, o artigo procura demonstrar que o Estado e os Organismos Internacionais cooptaram a Educação Popular utilizando-a na formação de adultos e, posteriormente, de jovens. Nesse processo, para atingir seus objetivos ideológicos, na aparência essa proposta de educação ficou denominada Educação Popular, mas na essência transformou-se em um modelo de Educação Social.

1. A pedagogia social de base pestalozziana

O século XX se configurou como aquele em que crianças e adolescentes passaram a ter direitos políticos explícitos em Leis. Para isso ser possível, as normativas internacionais promulgadas separaram a criança de sua família, juridicamente, elevando-a a um *status* de sujeito de direitos. Nesse sentido, o direito da infância se tornou objeto de militância segregado das demais relações nas quais a criança estava inserida, ou seja, a família que possuía outros membros também destituídos de direitos.

A base para um tratamento diferenciado para a infância está na Revolução Industrial, período no qual as crianças eram exploradas nas fábricas até a exaustão. As denúncias realizadas a partir de 1848, sobre as condições nas quais viviam os trabalhadores da Inglaterra, mobilizaram mudanças que resultaram em conquistas sociais para o proletariado e, conseqüentemente, para as crianças. Nesse período alguns teóricos se posicionaram pela humanização da ordem capitalista, propondo não a mudança nas condições de trabalho para todos, o que certamente, resultaria em uma melhor condição de vida para as crianças, mas o seu contrário: a defesa de uma Educação Social para resolver, por si só, os problemas econômicos e sociais vivenciados pelas crianças, sem alterar tais condições dos demais membros da família.

Johann Heinrich Pestalozzi é considerado o precursor da Pedagogia Social. Pensador de uma época que tinha a necessidade de amortecer os conflitos sociais com vistas à manutenção da ordem dominante, o intelectual deveria atuar como um educador da sociedade civil. No século XVIII, o problema educativo era a recuperação dos cidadãos para a produtividade social e para a consolidação das leis do Estado. O educador pensava libertar os filhos dos mais pobres do atraso e da marginalidade psicológica e cognitiva, inserindo-os como elementos produtivos sem alterar as condições que os mantinham em situação desigual. Assim, o homem precisava ser domado para compor uma sociedade ética que consolidasse e não questionasse a ordem social nascente. Pestalozzi tinha no centro do seu pensamento pedagógico: a educação natural de base rosseauiana; a formação espiritual para o desenvolvimento moral; e o

ensino intuitivo como forma de alcançar a instrução, não sendo, a educação científica seu objetivo primeiro (Cambi, 1999; Monroe, 1969).

O educador foi caracterizado como norteador da Pedagogia Social, porque trouxe para a educação escolar o pressuposto de que ela deveria ser a mesma vivenciada pela criança na sua família. Ele entendia ser primordial ensinar a criança a se inserir no mundo, para tanto precisava retirá-la de suas famílias para educá-las. “A completa ausência de formação escolar era justamente o que menos me preocupava [...]. Eu sabia o quanto a própria miséria e as necessidades da vida contribuem para mostrar aos homens a relação essencial das coisas [...]” (Pestalozzi, 1997, p. 143).

O contexto em no qual Pestalozzi realizou o seu modelo educacional e publicou suas obras é o período em que a Europa vivenciou ebulições revolucionárias e parte da população não aceitou as mudanças decorrentes das transformações econômicas e sociais.

Aquela infeliz região tinha experimentado, a ferro e fogo, todo o horror da guerra. O povo, em sua maioria, detestava a nova constituição. Estavam encarniçados contra o governo e consideravam suspeita qualquer ajuda de sua parte. [...]. E eu estava lá, no meio deles, como criatura da nova e odiada ordem vigente (Pestalozzi, 1997, p. 145).

Nas palavras do próprio educador é possível observar: a sua atuação tinha como objetivo uma educação para a aceitação da ordem social em consolidação. Para tanto, não era necessário uma educação intelectual, ainda que em nenhum momento, o educador apresente isso de forma evidente, mas deixa subentendido nos seus relatos: “Na verdade, eu pretendia provar, com minha experiência, que as vantagens da educação familiar devem ser reproduzidas pela educação pública e que a segunda só tem valor para a humanidade se imitar a primeira” (Pestalozzi, 1997, p. 144).

Para atingir esse objetivo as crianças pobres eram retiradas de suas famílias e inseridas nas instituições organizadas pelo educador para colocar em prática a sua forma de entender a educação, ou seja, as crianças deveriam se tornar instruídas, com conhecimento e habilidades, para serem úteis socialmente (Pestalozzi, 1997). Ou seja, Pestalozzi não tinha como objetivo formar um homem que, por meio do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, pudesse compreender a sociedade em na qual vivia e transformá-la:

Em geral dava muito pouca importância ao estudo como algo textual, que levasse em conta as palavras a serem apreendidas e mesmo os conceitos por elas expressos. [...]. Guiado por esses princípios básicos, eu não procurava no começo, com tanta pressa, que as minhas crianças avançassem na soletração, na leitura e na escrita, mas que elas desenvolvessem, com

esses exercícios, da maneira mais polivalente e ativa, as faculdades da alma em geral (Pestalozzi, 1997, p. 156).

A Pedagogia Social de Pestalozzi possuía como pressuposto a aceitação do papel, na sociedade então vigente, o que apaziguaria os conflitos sociais. Desde o século XVI, é certo, tanto a educação escolar, como a Educação Social, que visava formar o homem na sua relação com a sociedade, já faziam parte de um projeto de sociedade moderna, mas a modernidade se realizou plenamente, apenas no século XVIII, em um contexto permeado por guerras e revoltas endêmicas que possibilitaram grandes mudanças na história ocidental e na consolidação das instituições educativas da sociedade pré-moderna.

Naquela sociedade, a família era o principal organismo de Educação Social, lugar central da formação moral e do controle do indivíduo; a igreja se consolidava como espaço educativo e instrutivo; e a escola se especializava na formação acadêmica e científica, por isso o pensamento educativo precisava se renovar formando um nascedouro das primeiras propostas de educação para as crianças pobres, como é o caso da proposta pestalozziana, por exemplo. Como não existia trabalho para todos, ou os indivíduos não estavam ainda suficientemente condicionados para entender o processo de venda de sua mão de obra, houve um expressivo aumento no número de mendigos existentes na Europa no período, o que era punido com rigor.

A revolução pedagógica burguesa, naquele contexto, contava por um lado, com autores que buscavam uma sistematização orgânica da pedagogia e, por outro, que colocavam em prática modelos educacionais para atender crianças abandonadas. As duas áreas de interesse dos educadores não eram blocos monolíticos. Ao contrário, havia uma nítida separação entre os modelos educacionais propostos para a classe dominante e a classe subalterna favorecendo a formação de duas propostas instrucionais distintas e diferentemente organizadas que continuaram subdivididas no sistema educacional vigente, ainda nos dias de hoje.

2. A Pedagogia Social na Revolução

O mais expressivo acontecimento histórico do século XX – a Revolução de outubro de 1917 – na Rússia, depois de concretizada precisava educar o novo homem. Anterior ao processo revolucionário, diversos educadores progressistas seguidores de Constantin Uchinski tentaram encontrar formas de colocar em prática um modelo de Educação Social. No entanto, foi depois de finalizada a Revolução que a Pedagogia Social se transformou em instrumento útil e necessário para a manutenção da nova ordem estabelecida.

Com a extinção da escola privada, os educadores buscavam uma teoria que subsidiasse o novo sistema de ensino, e a extinção do analfabetismo impedia a participação

das massas na construção do modelo socialista proposto pelo levante revolucionário. Diferentemente, da Pedagogia Social pautada em Pestalozzi, no modelo socialista ela deveria articular o conhecimento científico educacional com uma proposta de formação do novo homem. Para tanto, o modelo idealizado reunia disciplina, trabalho, conhecimento histórico e científico sem desconsiderar o papel ideológico de manutenção do sistema proposto.

Da mesma maneira, a Pedagogia Social implantada no socialismo que se fez real, utilizava o conhecimento historicamente produzido pela humanidade como meio para a manutenção do sistema. Assim, alfabetizar e dominar os conteúdos técnicos científicos era pressuposto para que o homem lutasse pela manutenção da ordem revolucionária.

Depois de outubro de 1917, o Governo revolucionário da União Soviética (URSS) extinguiu as escolas privadas do Estado. A proposta de educação estava para além do lema da revolução burguesa que preconizava ensino público, laico, gratuito e universal. A revolução “[...] exigia a criação da escola única, resultado da abolição da propriedade privada e [que fosse], ao mesmo tempo, ferramenta auxiliar para o fim das classes sociais. [...] Os antigos explorados deveriam ser reeducados para assumir o comando da sociedade” (Luedemann, 2002, p. 12). Com isso, o sistema adquiriu um caráter democrático, promovendo uma revolução cultural que transformou o ensino:

[...] os cursos realizados para a formação de pedagogos eram teoricamente confusos. Os educadores começaram a pesquisar em várias direções e, já nos primeiros dias, os nomes de Ovide Decroly, da Bélgica, e de Georg Kerschensteiner, que preconizavam o conceito do ‘trabalho educativo’ ou o da ‘formação do homem útil’, foram rejeitados pelo primeiro comissário do povo para a Instrução [...] (Capriles, 2002, pp. 28-29).

As propostas não soviéticas foram rejeitadas por serem contraditórias em relação ao pensamento marxista e leninista e fornecer conhecimento fragmentado e disperso da realidade. É nesse período que o psicólogo e educador Vygotsky rejeitou a obra do biólogo e psicólogo Jean Piaget, por exemplo.

As primeiras tentativas realizadas pelo governo comunista para eliminar o analfabetismo foram frustradas, mas em 1919, a abolição do problema se tornou oficial por meio de um Decreto que visava orientar a alfabetização de pessoas com idade entre oito até cinquenta anos. Assim,

O Estado soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse. Por exemplo: para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias, com a completa conservação do salário. Era

permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados nas fábricas, em presas e repartições soviéticas para dar aulas (Capriles, 2002, pp. 30-31).

Alguns marxistas russos, entre eles o próprio Lênin, chegou a cogitar a extinção da instituição escolar por ser ela, assim como o Estado, uma das representações da sociedade. “A função escolar se tornaria uma função natural da comunidade de trabalho, e um dia a escola e a fábrica acabariam por coincidir na sua própria existência” (Capriles, 2002, p. 32). Apesar disso, uma nova pedagogia foi estruturada e edificada sob um sistema de educação de base socialista, articulando uma nova teoria da educação, da instrução e do ensino, sustentada em pressupostos teóricos coletivos em detrimento de métodos educacionais individualistas como aqueles propostos por John Dewey, Maria Montessori, Friedrich Fröebel, dentre outros.

Em 1920, Máximo Górkí, considerado o primeiro grande escritor proletário da literatura universal, por ter vivenciado uma infância difícil, escreveu para Lênin e pediu uma solução para resolver o problema da delinquência infantil, dizendo:

Chamo a sua atenção para a necessidade de tomar medidas decisivas acerca da luta contra a delinquência infantil. [...]. Em Petrogrado contam-se mais de 6000 crianças criminosas, dos 9 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. Há garotos de 12 anos, cada um deles com três mortes nos seus antecedentes. Isolá-los não seria uma solução. Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar um liga para a luta contra a delinquência infantil [sic] (Górkí,¹ cit. por, Capriles, 2002, p. 79).

No mesmo ano Lênin criou, sob a presidência de Górkí, uma Comissão para tratar do tema. Os estudos pré-revolucionários demonstravam, que as prisões existentes, isolavam os infratores e produzia um efeito contrário, o que era inconcebível para torná-los cidadãos integrados à produção social. Com o término da I Guerra Mundial, a criminalidade infantil aumentou e se transformou num fator desestabilizador daquela sociedade. Dessa forma, para controlar a situação, a primeira medida foi providenciar a transferência das instituições correccionais, alocadas na justiça comum, para o sistema educacional.

O panorama era de grandes transformações históricas e sociais, com resultados satisfatórios ou não. Surgiu nesse período a obra de Anton Semiónovitch Makarenko, a qual teve como laboratório a educação de adolescentes delinquentes ou perambulantes, cuja realidade desafiava as premissas da proposta política socialista. O educador se formou sobre a forte influência de Górkí e aceitou quando foi convidado a dirigir uma colônia experimental a qual nomeou Colônia Górkí.

Sob a orientação de Górkí, com quem trocou muitas correspondências, Makarenko foi incentivando a escrever a sua obra prima: *Poema Pedagógico*. Nela, o pedagogo relatou o trabalho desenvolvido na Colônia. Os jovens com os quais o pedagogo trabalhou eram vítimas do período da guerra, da revolução e da fome, viviam na miséria, na vagabundagem e na prostituição, sendo eles órfãos, abandonados, desvalidos e delinquentes. O trabalho realizado em um estado burocrático, que possuía falta de recursos materiais era desafiador e objetivava educar o novo homem socialista que deveria ser retirado das ruas, da miséria, da criminalidade e da vagabundagem:

[...] não se trata de alguma colônia de deliçüentes juvenis qualquer, mas, você entende, é a *Educação Social*... Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender, também [...] [sic] (Makarenko, 1989, p. 13, grifo nosso).

Os jovens com os quais o educador lidava “[...] estavam muito largados, selvagens e totalmente inadequados para a realização do sonho da *educação social*” (Makarenko, 1989, p. 31, grifo nosso), possuíam “[...] uma condição social muito limitada”, a maioria deles “[...] semi-analfabetos e analfabetos totais”, quase todos habituados “[...] à sujeira e aos piolhos”, possuindo para com os outros seres humanos, “[...] uma permanente postura defensivo-agressiva de ameaçador, heroísmo primitivo” (Makarenko, 1989, p. 74).

O pedagogo sempre esteve ciente de que era impossível reduzir a educação à instrução. Por isso, no início aplicava “[...] uma afirmação aparentemente aceitável: quem quiser pode estudar na escola, quem não quiser pode não estudar. Na prática, isto terminou com que ninguém estudasse a sério, pois bastava experimentar algum fracasso na escola, pronto: a pessoa já podia fazer valer o direito de não estudar” (Makarenko, 1986, p 52).

Makarenko percebeu que o conhecimento científico era necessário na formação desse novo homem: “Nos últimos anos apoiei-me firmemente na escola [...] e estou completamente convencido de que a verdadeira reeducação a reeducação total, a que exclua a *reincidências* só é possível através da escola do ensino secundário” (Makarenko, 1986, p. 53, grifo nosso).

A experiência descrita permite a ilustração sobre o trabalho desenvolvido pela Pedagogia Social quando fundamentado no materialismo histórico e dialético. Mesmo com pressupostos fundados em uma concepção teórica crítica, isso não significava que a Pedagogia Social buscasse a transformação do sistema vigente, mas o contrário: a sua manutenção. A Pedagogia Social de base marxista possuía como pressuposto o conhecimento científico, ao contrário da Pedagogia Social de base pestalozziana.

Decorrente dessa concepção, em Zanella (2012)¹ relacionamos os estudos da Pedagogia Social que possuíam base teórica sustentada nos seguidores de Pestalozzi como pertencentes à Pedagogia Social não crítica, e os autores seguidores da linha marxista como referenciais ligados à Pedagogia Social crítica. Entretanto, uma revisão do estudo demonstra que o termo Pedagogia Social refere-se a uma proposta que visa, essencialmente, a manutenção do sistema no qual está inserido, seja ele, socialista ou capitalista.

3. A Pedagogia Social e a Educação Popular em uma era de catástrofe

Hobsbawm (1995) define os anos que vão do término da Primeira Guerra Mundial aos resultados da Segunda Guerra Mundial como uma Era de Catástrofe. Assim, o conceito Pedagogia Social ganhou maior relevância, num contexto no qual se procurava uma solução para conflitos sociais: fortes movimentos migratórios, proletarianização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores, delinquência, dentre outros. Toda esta situação criou a necessidade de uma pedagogia, que respondesse e orientasse para uma coesão social.

Na América Latina, a partir de meados do século XX, as pesquisas sobre o número de crianças evadidas das escolas públicas passaram a despertar o interesse dos teóricos da educação sobre o problema da marginalidade e a concepção de propostas pedagógicas contra hegemônicas, estabelecendo, dois modelos em disputa. Um deles “[...] preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar” como exercício de autonomia popular, sendo este o primeiro movimento interessado em propor e promover educação e cultura às camadas desprivilegiadas da educação. Esse movimento influenciou decisivamente as ideias de Paulo Freire. O outro movimento “[...] se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado”. Ambos os movimentos se inspiravam no marxismo, por diferentes aproximações, um “[...] pela crítica às desigualdades sociais” e o outro pelo estudo e compreensão dos “[...] fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal” (Saviani, 2007, p. 413). O primeiro movimento deu os alinhamentos da Educação Popular e o segundo aproximou a educação escolar de referencial teórico crítico para a educação. A legislação educacional promulgada em 1996 reconheceu a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares.

O início do século XX foi um período de revoluções políticas e econômicas em diversos países. Na América Latina até a década de 1970 foram computadas diversas revoluções: México (1910), Nicarágua (1928), Bolívia (1952), Cuba (1953) e Chile (1970). As propostas revolucionárias eram devidamente acompanhadas por modelos de Educação Popular cujo conteúdo possibilitava o questionamento da ordem vigente. Ocorre que posterior à estagnação das crises políticas houve uma institucionalização

de tais propostas pedagógicas, isto contribuiu para se pudesse manter um controle sobre o seu cunho revolucionário.

No sistema capitalista, os conflitos sociais e a pobreza colocavam em risco a estabilidade. Nesse sentido, a manutenção de uma coesão social pressupunha diagnosticar os problemas e buscar formas alternativas de controle. Assim, no final da década de 1960, Paulo Freire publicou seu primeiro livro intitulado *Educação como prática de liberdade* (1967) e, no ano seguinte *Pedagogia do Oprimido* (1968). Mesmo possuindo certo cunho revolucionário, a proposta freiriana era dotada de humanismo cristão e de uma característica primordial para os organismos internacionais, a necessidade de parcos gastos econômicos para que pudesse ser efetivada. Esses dois pressupostos possibilitaram que os livros escritos pelo educador fossem amplamente divulgados e publicados em várias línguas².

Não é coincidência que em 1971, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos tenha adquirido estatuto próprio em termos legais, poucos anos depois da publicação da primeira edição do livro *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas* (1968) de Philip H. Coombs, na ocasião um dos diretores de um Instituto ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Coombs ao analisar o sistema de ensino inserido em seu ambiente político, social e econômico concluiu que a educação apresentava um quadro clínico, inserindo-a numa possível crise mundial. Neste sentido, para ele deveria haver um plano de cooperação internacional com a instituição de um mercado comum da educação para o mundo todo (Coombs, 1976).

A Pedagogia moderna não só é incapaz de descrever o mundo da educação atual, como também de resolver sozinha a crise que se instaurou mundialmente no sistema de ensino. Mas quais seriam as causas dessa crise de amplitude planetária e que carrega em si perigosas potencialidades? Ainda haveria tempo de colocar em ação uma estratégia que impedisse o desajustamento que certamente provocará a ruptura dos sistemas educacionais e, em certos casos, a ruptura da própria sociedade a que pertencem? (Coombs, 1976, p. 6).

Para a resolução do problema o diretor propôs desmembrar o sistema educacional em elementos formais (cursos oficiais) e informais (atualização profissional, técnica e rural, alfabetização de adultos, etc.), destacando também questões relacionadas à pesquisa tecnológica, os preconceitos acadêmicos e a escassez dos recursos destinados aos programas educacionais (Coombs, 1976).

Até aqui referimo-nos só ocasionalmente a este espantoso conjunto de atividades de ensino e treinamento que constitui, ou deveria constituir,

um importante complemento para o ensino formal de qualquer país. Estas atividades recebem os mais variados nomes: ‘educação de adultos’, ‘educação permanente’, ‘treinamento em serviço’, ‘treinamento acelerado’, ‘treinamento agrícola’ e ‘serviços de extensão’. [...]. Poucas nações dispõem de um inventário razoável das atividades neste setor [...]. Os objetivos destas atividades, freqüentemente [sic], são pouco claros [...]. Elas surgem espontaneamente, aparecem e desaparecem, às vezes têm um êxito [...]. *Ninguém em especial é encarregado de inspecioná-las, orientar sua evolução para um objetivo geral*, sugerir prioridades e melhores maneiras de coordená-las e estimular sua eficiência e eficácia (Coombs, 1976, pp. 197-198, grifo nosso).

Sob o interesse dos organismos internacionais, a Educação Popular foi considerada um modelo de educação não formal e uma resposta à ausência do papel do Estado enquanto política pública. Obviamente que, se por um lado esse modelo educacional promovia a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade, por outro amenizava as desigualdades existentes no campo educacional, questionando a ordem vigente, como aliada ideológica das pautas camponesas.

Em 1972, uma Comissão criada pela UNESCO, apresentou o *Relatório Aprender a Ser*, denominado Relatório Faure (1972), o qual enfatizava que a Educação de Jovens e Adultos deveria ser considerada um modelo de educação permanente, conforme pressupunha Coombs (1976). Na década de 1990, o Banco Mundial, na mesma linha, elaborou o relatório *A pobreza* (1990) anunciando que a educação básica era fator preponderante para o crescimento econômico, desenvolvimento social e redução da pobreza, mas o investimento financeiro necessário para transformá-la³ justificativa a retirada da modalidade da educação básica (Banco Mundial, 1990).

Com o discurso da promoção da autonomia dos pobres, a UNESCO publicou em 1996, o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, elaborado entre os anos de 1993 a 1996. Tal documento intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* ou Relatório Delors, pois sistematizado por Jacques Delors (1999) passou a ser mencionado como bibliografia básica por educadores que atuavam como agentes da Educação Social e da educação escolar. A sua referência, especialmente, comum nos movimentos sociais, nas Organizações Não Governamentais (ONGs), nas instituições educacionais não escolares e, principalmente, nas empresas tornou-se obrigatória para todos que estavam antenados na última novidade em educação ou, mais precisamente, em Educação Social.

Os documentos publicados pela UNESCO possuíam em comum o fato de que naturalizavam as causas da pobreza, com vistas a eliminar as tensões sociais e as suas consequências por meio de uma proposta humanista. Nesse sentido, se o *Relatório*

Faure garantia ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas através das idéias de educação permanente e de uma sociedade educativa; o *Relatório Delors*, reafirmou o objetivo inicial, acrescentando a ele a construção de uma proposta educacional que respondesse à atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista (Ventura, 2008).

Nesse aspecto, o principal ideológico atingiu os profissionais menos atentos que passaram a aceitar a educação cidadã como um modelo de Educação Popular. Com isso, o referencial teórico adentrou os sindicatos, as associações de bairros e as comunidades, as empresas e as instituições escolares, como um referencial moldado para atender todas as instituições. Em 2005, o caderno *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* da UNESCO enfatizou que havia, desde meados dos anos de 1990,

[...] a necessidade de uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo e, de modo particular, nas sociedades latino-americanas. Este debate denominado *refundamentação da Educação Popular* buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para sua intervenção (Unesco, 2005, p. 96, grifo nosso).

Como podemos observar a UNESCO, insistiu na tarefa iniciada por Coombs em 1968, buscando controlar qualquer pressuposto revolucionário ou de transformação que tenha existido na modalidade que fora aliada de diferentes movimentos revolucionários existentes na América Latina. Para tanto, argumentou que não era conveniente: “[...] manter uma Educação Popular somente reativa [...] é preciso desenvolver *uma educação cidadã pró-ativa* perante os desafios da sociedade do risco e da vulnerabilidade que afeta importantes grupos humanos [...]” (Unesco, 2005, p. 198, grifo nosso).

Com vistas a atender aos interesses da ordem vigente, a Educação Popular atrelada originalmente aos movimentos revolucionários e ao desejo de alfabetizar todos àqueles a quem as políticas educacionais dos países haviam esquecido passou a ser acusada de ter pouco compromisso político com a educação: às experiências de Educação Popular “[...] falta uma continuidade e uma extensão, além de um vasto compromisso político com a educação” (Niskier, 2001, p. 276). Os Organismos Internacionais, é certo, interferiram nas últimas décadas no modelo histórico de Educação Popular e isto determinou uma mudança na sua *intencionalidade*.

Na perspectiva da UNESCO a Educação Popular é uma educação cidadã, portanto carente da criação de espaços públicos em âmbitos diferenciados (escolas, bairros, movimentos sociais, famílias) que permitam “[...] as pessoas se reunir em lugares diversos para falar, intercambiar informação, escutar, fazer negociações” (UNESCO, 2005,

p. 97). Nesse sentido, na publicação, o termo Educação Popular é sinônimo para termo educação cidadã o que Saviani (2009) explica da seguinte maneira:

Na terceira parte de meu livro, *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado em 2008, compus um glossário pedagógico com 45 verbetes. Mas é possível verificar que vários desses verbetes são reduplicativos. Dou apenas um exemplo: pedagogia social, pedagogia dos movimentos sociais, pedagogia da terra, pedagogia do campo são modalidades que constam entre os 45 verbetes que listei, os quais, além de serem reiterativos entre si, são, também, em relação a outras denominações que vêm circulando, como ecopedagogia e pedagogia do desenvolvimento sustentável. E devo registrar que, em meu livro, deixei de incluir outras denominações, digamos assim, mais bizarras, como pedagogia do amor e pedagogia do afeto (Saviani, 2009, p. 23).

Assim, a Educação Social, ora tem sido apresentada como uma política de inclusão, ora como uma proposta de formação de educadores atuantes em diferentes espaços de educação sistemáticos ou assistemáticos, ora como proposta de ensino ou pesquisa. Se tomarmos como referência a reflexão de Saviani (2009) na qual os verbetes são em sua maioria reiterativos entre si e, por isso, ligados diretamente ao que chamamos de Educação Social, vamos encontrar suas raízes nas atividades formativas realizadas com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, privados de liberdade ou não, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), nos cursos de formação do Sistema S, nos sindicatos, na formação dos educadores que atuam com pessoas em situação rua, nas formações dos profissionais atuantes com crianças institucionalizadas, dentre outras práticas. Ou seja, o tema se relaciona e fundamenta, por um lado, na proposta pedagógica e na metodologia de atendimento de diferentes sujeitos sociais e, por outro na formação destes profissionais, com tais grupos. Assim, a educação social aparece como uma política de inclusão cidadã no modelo de educação não formal, formal e informal segundo preceitos dos organismos internacionais, sobrepondo-se ao conceito revolucionário e transformador da Educação Popular.

A discussão não possui como objetivo finalizar o debate, mas apresentar as contradições influenciadoras para que diferentes termos com os mesmos significados fossem instituídos na América Latina. A refundamentação do termo Educação Popular, proposto pela UNESCO, possibilitou que todos os modelos de educação ocorridos fora da escola pudessem ser chamados de Educação Popular, sem o seu conteúdo transformador, tornando-se, ainda, um modelo economicamente viável para os países em desenvolvimento.

Conclusão

Na elaboração do artigo, concluímos que a Pedagogia Social possui um referencial comum utilizado por vertentes teóricas distintas (críticas e não críticas). Apesar disso, comungam de uma perspectiva que defende a coesão do sistema econômico no qual a Educação Social está inserida. O modelo liberal utiliza referenciais teóricos pautados em uma educação diferenciada, livre, autônoma, moral e natural, sustentada na construção de competências e habilidades e, por isso, se fundamentam nos pressupostos dos organismos internacionais. Para tanto, defendem que o indivíduo deve ter uma satisfação em permanecer na instituição educativa, não sendo ela, necessariamente, uma escola. Na maioria das vezes, ambas as vertentes, se apresentam como críticas do sistema escolar.

A educação escolar, por sua vez, também possui um papel ideológico a cumprir na luta de classes. Na sociedade burguesa a educação é burguesa, o que não significa prescindir da luta por uma educação escolar para os filhos da classe trabalhadora, visto que, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade possibilitaria às classes trabalhadoras conquistar uma emancipação, mesmo sendo ela, apenas uma emancipação política. Convém destacar, entretanto, que a emancipação intelectual não significa transformação no modo de produção vigente, mas apenas uma possibilidade de acessar o conhecimento científico e, no limite, alguma transformação.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Social quando sistematizada por autores progressistas não pode prescindir do conhecimento científico, por entender que ele é fundamental nas relações sociais contemporâneas. Além de diferenciar como a Educação Social é percebida pelos autores trabalhados, o artigo demonstrou que no século XX, a Educação Popular foi ideologicamente aproximada da Educação Social, perdendo a partir de então, o seu caráter embrionário de luta pela transformação da sociedade. Nesse sentido, sempre que utilizamos os termos educação formal, não formal e informal, estamos sustentados numa perspectiva não crítica de educação, que possui como base de apoio as análises liberais que orienta os pressupostos teóricos dos organismos internacionais como a UNESCO, por exemplo.

Notas

¹ Górkí, M. et alii. (1974). *Recuerdos acerca de Makarenko*. Moscou: Progresso.

² Esse é o caso, por exemplo, do livro intitulado *Educadores de rua, uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua*. O tema foi ministrado por Paulo Freire em uma palestra na Fundação de Bem-estar Social de São Paulo em 1984 para educadores da instituição e transformado em livro em 1987. A publicação organizada pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) foi traduzida para o francês, inglês, espanhol e português, dentre outras línguas.

³ Até a metade da década de 1980, a denominação Educação Básica era utilizada para a Educação de Jovens e Adultos, que era orientada para o ensino da leitura e escrita e dos cálculos simples. Posteriormente, passou-se a designar Educação Básica, a escolarização realizada no Ensino Fundamental, antigo Primeiro Grau. No contexto atual, à Educação Básica agregou-se o Ensino Médio, antigo Segundo Grau (Barone, 1999).

Referências

- Banco Mundial. (1990). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a pobreza*. Washington DC: BIRD.
- Barone, R. E. M. (1999). *Canteiro-escola: trabalho e educação na construção civil*. São Paulo: PUC/EDUC.
- Cambi, F.(1999). *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP. (Encyclopaideia).
- Capriles, R. (2002). *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione.
- Coombs, P. H. (1986). *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*. São Paulo: Perspectiva.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. São Paulo: Livraria Bertrand/Difusão Européia do Livro.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. (11ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lazarini, A. Q. (2010). *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. Florianópolis, SC: UFSC. [Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94563/287704.pdf?sequence=1>, consultado em 29/01/2018].
- Luedemann, C. S. (2002). *Anton Makarenko, vida e obra: a pedagogia da revolução*. São Paulo: Expressão Popular.
- Makarenko, A. (1989). *Poema Pedagógico*. São Paulo: Brasiliense.
- Makarenko, A. (1986). *Problemas da educação escolar: URSS: Progresso*.
- Monroe, P. (1969). *História da educação*. São Paulo: Nacional.
- Niskier, A. (2001). *Filosofia da educação: uma visão crítica*. São Paulo: Loyola.
- Pestalozzi, J. H. (1997). Carta de Stans: carta de Pestalozzi a um amigo, sobre sua permanência em Stans. In Incontri, D. *Pestalozzi: educação e ética*. (pp. 140-158). São Paulo: Scipione.
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Entrevista: a educação fora da escola. *Revista de Ciências da educação*, 20, 17-27.
- Saviani, D. (2012). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- UNESCO. (2005). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: MEC/UNESCO/CEAAL. [Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000372.pdf>, consultado em 19/04/2011].
- Ventura, J. (2008). Organismos internacionais e a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In *V simpósio nacional estado e poder: hegemonia*. [Disponível em http://www.simpósiohegemonia-pro.br/68_ventura_jaqueline_pereira.pdf, consultado em: 19/02/2011].
- Zanella, M. N. (2012). Educação social e escolar: pressupostos de uma educação crítica e não-crítica. In *III simpósio nacional de educação: violência e educação*. [Disponível em <http://www.simpósionacionaldeeducacao.com.br/iisemnacedu/anais/2012/index.html>, consultado em: 29/10/2017].

Maria Nilvane Zanella

Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
Mestre e Doutora em Educação (UEM/PR); cursou o Programa de
Intercalamento Doutoral Sanduíche pelo Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa. Mestre em Políticas em adolescentes em conflito
com a lei. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

Email: nilvane@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3420-2714

Angela Mara de Barros Lara

Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Pertence
ao Programa de Pós-Graduação em Educação: mestrado e doutorado.

Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas
Educativas e Infância (GEPPEIN). Email: angelalara@ymail.com

ORCID: 0000-0001-8799-8413

Belmiro Gil Cabrito

Professor Associado aposentado da Universidade de Lisboa, onde
coordenou os Programas de Mestrado e de Doutorado em Educação,
investigador em projectos nacionais e internacionais. Presidente da EDUCA.

Email: b.cabrito@ie.ulisboa.pt

ORCID: 0000-0003-0420-5639

Correspondência:

Maria Nilvane Zanella

Rua Antônio Martins de Araújo, 38 – apto 101 – Edifício Algarve
Jardim Botânico – Curitiba – PR – Brasil – CEP 80.250-010

Data de Submissão: Janeiro 2018

Data de Avaliação: Abril 2018

Data de Publicação: Dezembro 2018