

**ESTUDO COMPARATIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR:
Brasil e Nicarágua**

**LUIZ CARLOS DOS SANTOS
IVETE ALVES DO SACRAMENTO**

**ESTUDO COMPARATIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR:
Brasil e Nicarágua**

**EDUNEB
SALVADOR
2002**

Inicialmente apresentado como monografia à *Université du Québec au Montreal* - UQAM, como requisito parcial da disciplina Educação Comparada, do Mestrado em Educação, sob a orientação do Prof. Gérard Lucas em 1987.

Digitação
Telma Farias

Editoração e Capa
Design Djalma Fiuza

Santos, Luiz Carlos dos
Estudo comparativo de educação popular: Brasil e
Nicaragua/ Luiz Carlos dos Santos, Ivete Alves do
Sacramento. - Salvador: EdUneb, 2002.
59p.

1.Educação popular - Brasil. 2.Educação popular -
Nicaragua.

CDD:370.19310980

Editora UNEB - Estrada das Barreiras, s/n - Narandiba/Cabula - Salvador -
Bahia. Fone: 387-5040

Dedicamos este trabalho as Sras - Maria
Célia dos Santos e Valdelice Alves do
Sacramento - nossas genitoras, razão
maior da nossa existência.

Agradecimentos

À Prof^a Ednalva Maria Marinho Santos, amiga e colega, pela criteriosa revisão vernacular, da 1^a edição.

À Prof^a Mariá Barreto Sampaio, pela revisão vernacular desta edição.

Ao Prof. Dr. Gérard Lucas, que de modo muito especial nos orientou na trajetória desta monografia.

Ao Mário Lacerda Vilas-Boas, pela paciência e disposição no tocante aos serviços de digitação, ficando praticamente toda a noite de 29 de agosto de 1987 à disposição dos autores.

Finalmente, à Vânia Barreto Dias pela ajuda valiosa na cessão do material sobre a Nicarágua.

Mesmo que não percebamos, a nossa pr xis, como educadores,   para a liberta o dos seres humanos, sua humaniza o, ou para a domestica o, sua domina o.

Paulo Freire

Apresentação

O estudo em referência, de cunho descritivo-comparativo, baseado em pesquisa bibliográfica e documental, visa evidenciar a situação da educação popular no Brasil e na Nicarágua.

Os autores, do curso de Mestrado em Educação, convênio UNEB/UQAM, acumulam experiência na área, razão pela qual escolheram a temática - Educação Popular - como tema para a elaboração da presente monografia, exigência parcial da disciplina **Educação Comparada**.

O tema é tido pelos pesquisadores como de capital relevância, em face ao alcance social que se reveste.

Educação Popular ressurge como elemento importante na criação de regras de jogo democrático que são condições essenciais para um projeto de redução da pobreza. (...) junto ao conhecimento e aos valores dominantes, deve transmitir igualmente a consciência dos direitos e dos deveres da cidadania política para que o fator trabalho se articule e adquira condições para influir no processo decisório e, através deste, no econômico. (DEMO, 1980, p. 11).

Aspectos contextuais dos períodos pré e pós-revolucionários nos dois países constituem o objeto do estudo comparativo, tendo como enunciado do problema o seguinte: **existe elo referencial entre a educação popular no Brasil e na Nicarágua?**

Questões relacionadas à ideologia, regime, classes sociais, modelos educacionais e outros condicionantes sociais, serão aflorados ao longo do trabalho, tentando-se evidenciar as semelhanças do “fazer” educação popular.

Ressalte-se que a temática foi objeto de estudo em 1987, tendo como referencial dados compreendendo o período entre 1950 e 1980.

Espera-se que a investigação atenda as expectativas do titular da cadeira - Prof. Dr. Gérard Lucas, ao tempo em que, frise-se, não ter sido propósito dos autores esgotar toda a temática, tão ampla e controvertida que é.

Sumário

Introdução	13
1. A Educação Popular na América Latina: visão geral	18
2. Educação Popular no Brasil	29
2.1 Considerações Gerais	29
2.2 Panorama Histórico - Período Pré-Revolucionário	31
2.3 Panorama Histórico - Período Pós-Revolucionário	35
3 Educação Popular na Nicarágua	44
3.1 Panorama Sócio-Político e Econômico	44
3.2 Período Pré-Revolucionário	48
3.3 Período Pós-Revolucionário	49
4. Conclusão	54
Referências Bibliográficas	58

Introdução

Ao iniciar o presente trabalho, entendem os autores da necessidade de explicitar as duas concepções que co-existem atualmente, acerca de “Educação Popular”. A primeira se refere àquela educação destinada às chamadas “classes populares” da sociedade. A segunda, aberta a todas camadas da sociedade, portanto gratuita e universal, comportando assim a instrução elementar e, quando possível, o ensino técnico-profissionalizante.

Essas duas concepções se opõem na medida em que estabelecem diferenças ideológicas dos dominantes e dos dominados. A primeira se estabelece através da luta de classes travada por meio das perspectiva da classe dominada, enquanto a segunda se efetiva a partir da classe dominante.

A primeira concepção de Educação Popular é "aquela que é produzida pelas classes populares e para as classes populares, em função dos seus interesses de classe". (Wanderley,1980).

Ora, pela expressão “classes populares” compreende-se a classe da população que vive na condição de exploração, de dominados pelo sistema capitalista, o qual se produz e reproduz no processo econômico como um todo. Às classes populares pertencem: o operariado industrial, a classe trabalhadora, em geral, os desempregados e os subempregados, os camponeses, os indígenas, os funcionários públicos, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia.

Essa Educação Popular produzida pelas classes populares, utilizando modalidades pouco conhecidas no uso comum da educação, muitas não são sistematizadas pela estrutura do

sistema oficial, algumas, inclusive, ainda desconhecidas pelos estudiosos desse campo do conhecimento. É, assim, a educação que os grupos sociais proporcionam a si mesmos, como uma classe social e através das instituições legítimas de classe. É uma forma de educação menos oficial e menos enquadrada nos programas tipo professor-aluno. Educação esta que o operário recebe dentro do sindicato, fora da fábrica e da escola, e que ele recebe de sua agência de classe, através da participação pessoal em processos e momentos do trabalho de classe.

A segunda concepção de Educação Popular é aquela que visa dotar o educando de instrumentos de racionalidade da linguagem e da ciência, bem como impulsionar seu desenvolvimento para uma participação individual e coletiva no processo Social.

Nessa perspectiva, a Educação Popular não pode ser dissociada da participação de uma sociedade democrática que assume o desenvolvimento como racionalização crescente da produção e da distribuição, com vistas à melhoria da qualidade da existência, e que executa as decisões a partir da qualificação e do reconhecimento da capacidade dos grupos sociais para intervirem no poder e definirem uma imagem do futuro social.

As instituições escolares, junto a suas funções naturais de conservação, devem desenvolver funções sociais inovadoras, para preparar a percepção, a inteligência criadora e a capacidade de ação do homem num universo social que requer um complexo horizonte cultural, no qual a socialização crescente da imaginação, do pensamento e do comportamento tende a orientar as escolhas que decidem sobre a conservação ou substituição de elementos da herança social.

Rama(1985), fazendo uma crítica ao processo de implantação da Educação Popular na América Latina, diz o seguinte:

Um processo de mudança na política da educação popular não pode surgir de reformas burocráticas ou formulações sobre o dever-ser do desenvolvimento, estabelecido por grupos técnicos nacionais ou internacionais. (p. 15)

Continua o autor:

Pode, isto sim, ser impulsionado, dentro de certas condições estruturais, através da capacidade dos movimentos sociais para reivindicar e promover uma determinada orientação do processo de desenvolvimento (p. 16)

Compreende-se que os condicionamentos sociais pesam, de forma decisiva, na definição de objetivos e políticas educacionais e que, em sociedades marcadamente heterogêneas como as latino-americanas, as desigualdades sócio-culturais se expressam na marginalização educacional, assim como no baixo nível de aprendizagem alcançado pelos indivíduos que conseguem acesso ao sistema.

Convém salientar que o espaço educacional é um espaço específico no qual se interseccionam as normas e os valores definidos pela sociedade com aqueles emanados de seu próprio funcionamento. Assim, para não citar senão algumas dimensões, as normas societárias relativas ao conhecimento são modificadas pelas imagens acadêmicas próprias do sistema educacional; o modelo cultural proposto por cada estilo de desenvolvimento adquire formas especiais, tanto em virtude de referências universais, como em função da didática e das práticas pedagógicas.

Daí os elementos próprios do espaço educacional terem seu funcionamento utilizados como mecanismo de incorporação ou de exclusão cultural.

A incongruência entre a cultura escolar e a cultura popular e local vivida pelos alunos, assim como as diferenças entre os códigos lingüísticos de ambos os grupos, refletem o sistema de classes sociais e seus mecanismos de reprodução cultural.

Cabe à escola, segundo a visão dos autores deste trabalho, modificar parcialmente esses efeitos, na medida em que procure desenvolver nos alunos, de forma conceitual e metodológica, uma linha de conduta tendente a “aprender a aprender” e, em especial, ao domínio da linguagem, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e o acesso ao conhecimento.

Rama (1985) coloca dois obstáculos com que se depara a Educação Popular na América Latina. Diz ele:

A inadequação do modelo cultural que a escola impõe está vinculada, por um lado, à significativa expansão da matrícula experimentada recentemente, em sociedades que apresentam um alto grau de heterogeneidade estrutural consolidado historicamente, e refletido na relação entre grupos sociais. Por outro lado, essa inadequação é uma das resultantes do estilo de desenvolvimento predominante na região (p. 14, grifos nossos).

Segundo Rama (1985), “esses elementos que se apresentam e se combinam em diferentes países da região determinam a crise da educação, em alguns casos tão profunda, que se pode falar da inexistência de uma educação popular, nesses moldes”.

Feitas essas colocações iniciais, resta salientar que o trabalho enfocará o tema na América Latina (Educação Popular), em dois países: Brasil e Nicarágua, mencionados dados estatísticos, tendo como fontes: CEPAL, UNESCO e OMULECE, constantes do trabalho de Rama - Mudanças Educacionais na América Latina (1985).

1. A Educação Popular na América Latina: visão geral

A mudança quantitativa operada no último quarto do século, nos sistemas educacionais na América Latina, pode ser fundamentalmente definida como uma significativa extensão da “cobertura que, no entanto, co-existe com notável incapacidade para detectar os problemas básicos de todo processo educacional: alfabetizar toda a população e assegurar um mínimo de formação educacional regular a todos os indivíduos em idade escolar”. (RAMA, 1985 p. 26)

Segundo dados apresentados no livro de Rama (op. cit.) - Mudanças Educacionais na América Latina, entre 1950 e 1980, a população de 5 a 24 anos, considerada teoricamente como escolarizável, passou de 67 milhões para 156 milhões de pessoas, enquanto que na população realmente escolarizada - as cifras não correspondem em todos os casos exatamente à mesma faixa de idade no mesmo período, de 11 para 87 milhões. Isto equivale a dizer, segundo o citado autor, que a taxa bruta de escolarização cresceu de 17 para 56%. Tal fato significa que, além do esforço requerido para enfrentar a taxa média de crescimento da população (2,86% acumulativo anual) que, por si só, determina a exigência de um crescimento similar da matrícula, os sistemas sociais tiveram que superar o escolho representado por taxas de coberturas extremamente baixas, como ponto de partida. A América Latina demonstrou capacidade para duplicar a oferta educativa, enfrentando conjuntamente o crescimento das camadas da população tradicionalmente assistidas e a ampliação do acesso aos grupos anteriormente excluídos.

Ressalta-se que, ao incremento da população, devem somar-se as dificuldades surgidas com os deslocamentos de contingentes populacionais, a importante concentração em cidades de mais

de 20.000 habitantes (*Rama, 1985*), cuja população cresceu a uma taxa de 4,6% acumulativa anual, entre 1950 e 1970 (dados de *Rama, 1985*), enquanto que a população rural, com uma taxa de crescimento sensivelmente inferior, incrementou-se, no entanto, em termos absolutos, passando de 86.850.000 a 127.331.926, em um processo caracterizado por significativas migrações temporárias e acentuada dispersão espacial.

Observa-se, segundo análise de *Germán (1985)*, que o enorme esforço em duplicar a oferta educativa não se traduziu em um autêntico desenvolvimento educacional - entendendo-se como tal a capacidade de incorporar aos sistemas toda a população em idade escolar, e de formá-la em um ciclo básico de estudos cuja duração pode depender do grau de desenvolvimento da sociedade e dos recursos disponíveis, a qual capacitasse os alunos a pensar, analisar e questionar situações através da aprendizagem efetiva dos códigos lingüístico e matemático, e da iniciação ao conhecimento das leis das ciências experimentais.

Verificou-se que, na última década, foram realizados esforços consideráveis para estimular a permanência dos alunos na escola, de tal forma a se poder dizer que, pela primeira vez na história da América Latina, a quase totalidade das crianças chega, pelo menos, a ingressar no sistema educacional formal.

Todavia, a permanência é muito desigual em relação aos grupos sociais. Um evidente exemplo, é a crescente polarização educacional que está se registrando na América Latina, entre a população urbana e a rural e, particularmente, entre o perfil educativo deste e o da residente nas capitais nacionais.

Essas colocações estão calcadas nos números (dados estatísticos) constantes do trabalho de Germán (1985). Segundo ele, nos 14 países sobre os quais dispõem-se de dados, por volta de 1970, 73% dos jovens de 15 a 24 anos com escolarização nula, residia nas zonas rurais, enquanto somente 7,7% habitava nas capitais. E o pior, nas áreas rurais, um entre cada três jovens de 15 a 24 anos não havia concluído sequer a 1ª série ou curso de ensino primário, enquanto que nas capitais a proporção era de um em cada vinte, e nas demais áreas urbanas, o indicador era de um, em cada dez.

A situação não é melhor para crianças de 12 anos que, de acordo com as condições normativas teóricas, deveriam ter finalizado, ou estar finalizando, o ciclo de educação primária. O quadro indica a respectiva proporção de crianças de 12 anos, tanto na capital como nas zonas rurais que, no momento dos recenseamentos, estavam carentes de instrução ou haviam concluído menos de três séries escolares, quer estivessem ou não freqüentando a escola, ou seja, de crianças já excluídas de uma real formação cultural mínima, com escassas possibilidades de conseguí-lo devido ao atraso pedagógico.

QUADRO A

América Latina: Indicadores do nível de instrução primária da população de 12 e de 15 anos, dividida com relação à capital e a zonas rurais, para 14 países da região, por volta de 1970.

EM PERCENTUAIS

PAÍSES	População de 15 anos com 6ª ou mais séries concluídas	População de 12 anos que não frequenta escolas	Sem instrução e com menos de 3 séries concluídas	
			Capital	Rural
	Total País	Total País		
Brasil	27	29	36	73
Nicarágua	27	40	30	82
Argentina	77	14	03	10
Costa Rica	72	13	06	14
Chile	67	06	11	33
El Salvador	27	30	24	69
Guatemala	22	48	22	69
Honduras	34	34	29	62
México	42	27	15	44
Panamá	61	14	07	37
Paraguai	41	12	13	40
Peru	33	14	22	77
República Dominicana	35	07	-	-
Uruguai	85	-	-	-

Fonte: Rama (1985) - Elaborado com base em cálculos, a partir de dados fornecidos pela CELADE.

Os números expostos demonstram um fenômeno discriminativo em relação à população rural, significando a constituição de dois universos, entre os quais se levanta uma barreira cultural e educacional muito difícil de ultrapassar.

No quadro B encontram-se dados referentes à relação entre a alfabetização e o grau de urbanização.

Os indicadores utilizados são: 1) Produto Interno Bruto (PIB) por habitante, em 1975; 2) Percentagem de população urbana localidades com mais de 20.000 habitantes - de acordo com informação censal de 1970 e dos anos

seguintes; 3) Analfabetismo da população maior de 15 anos e da faixa jovem compreendida entre 15 e 24 anos.

O quadro sugere uma série de observações, a saber:

- ◆ o analfabetismo adulto flutua entre 6% e 53%, com uma série numerosa de pontos intermediários. No pólo superior de altas rendas e alto grau de urbanização, a alfabetização tem valores altos e médios, enquanto que no inferior, de baixas rendas, a urbanização é baixa, na quase totalidade;
- ◆ no bloco de rendas mais altas, Argentina, Uruguai, Chile e Venezuela têm altas taxas de urbanização, com analfabetismo baixo para os dois primeiros e médio para os dois restantes, polarizados, no entanto, nos extremos dessa categoria (o que se poderia vincular à duração do processo de urbanização: antigo no Chile e muito recente na Venezuela) México e Panamá figuram com taxas de urbanização média (recente em ambos os casos) e, igualmente à Venezuela, com altas percentagens de analfabetismo em relação à categoria de rendas e urbanização em que se encontram, mas, tendo o México um quarto de sua população adulta em condições de analfabetismo, fica compreendido no bloco alto da respectiva categoria;
- ◆ no bloco de rendas médio-altas, os países se distribuem em todas as categorias de urbanização: Colômbia na posição superior; Peru e Brasil na média e Costa Rica na baixa, com peculiaridade de que o último país, predominante rural, tem o menor índice de analfabetismo atribuível a um antigo processo de participação social e política. A distância entre as taxas

de analfabetismo do Brasil e do Peru (6 pontos) é contraditória, pois há um grau quase igual de urbanização. No caso da Colômbia, a alta taxa de urbanização deve-se, segundo Rama (1985), ao processo de concentração dos ajuntamentos humanos.

- ◆ no bloco de rendas baixas, a quase totalidade dos países tem baixa urbanização e o único que entra na categoria de urbanização média (Nicarágua) encontra-se no limite inferior do bloco;
- ◆ comparando-se o Brasil com o Peru, observa-se que o primeiro conseguiu uma taxa de crescimento do PIB de 35%. Contudo, mantém o analfabetismo dos jovens equivalentes a 73% da taxa dos adultos. Enquanto isso, o segundo, Peru, cuja taxa de crescimento do PIB foi, no mesmo período, de 23%, obtém uma redução do analfabetismo, que se concretiza no fato de que a taxa referente aos jovens, é a metade da dos adultos.

QUADRO B

América Latina - Relações entre a renda per capita, a urbanização e o analfabetismo.

EM PERCENTAGENS

PIB/Hab 1975 a/ ou mais	Analfa- betismo b/	Urbanização Alta c/			Urbanização Média c/			Urbanização Baixa		
		Alto	Médio	Baixo	Alto	Médio	Baixo	Alto	Médio	Baixo
Alto US\$ 900 ou mais			Vene- zuela 23,5 -12,0 Chile 11,9 - 4,7	Argen- tina 7,4 - 4,2 Uruguai 6,1 - 1,6	México 25,6 - 4,2	Panamá 21,7 -12,14				
Médio- Alto US\$ 600 - 900			Colômbia 19,2 -11,5		Brasil 33,5 -24,5 Peru 27,5 -13,5				Costa Rica 11,5 -5,2	
Médio- Baixo US\$ 400 - 600					Equador 25,8 -14,2 R. Domi- nicana 32,8 -21,1			Guatema- la 53,9 - 45,4 El Salvador 42,9 - 28,8	Paraguai 19,9 -9,6	
Baixo US\$ 400					Nicar- gua 42,5 -35,1			Bolívia 37,9 - 17,3 Honduras 48,5 - 27,1 Haiti 76,7 - 63,4		

a/ Produto Interno Bruto por habitante de 1975. Os níveis em dólares de 1970 ao custo dos fatores e a preço do mercado indicados de forma sucessiva entre parênteses, são os seguintes: Alto (mais de US\$ 900); Argentina (US\$ 1354 - US\$ 1368); Venezuela (US\$ 1243 - US\$ 12 78); México (US\$ 998 - US\$ 1032); Uruguai (US\$ 976 - US\$ 1159); Panamá (US\$ 940 - US\$ 1043); Chile (US\$ 759 - US\$ 821). Médio Alto (US\$ 600 - US\$ 900); Costa Rica (US\$ 777 - US\$ 875); Brasil (US\$ 653 - US\$ 777); Peru (US\$ 647 - US\$ 707); Colômbia (US\$ 641 - US\$ 708). Médio (US\$ 400 - US\$ 600); Equador (US\$ 470 - US\$ 542); Guatemala (US\$ 461 - US\$ 494); República Dominicana (US\$ 448 - US\$ 503); El Salvador (US\$ 440 - US\$ 476); Paraguai (US\$ 413 - US\$ 452).

Baixo (menos de US\$ 400) - Bolívia (US\$ 345 - US\$ 370); Nicarágua (US\$ 339 - US\$ 480); Honduras (US\$ 273 - US\$ 296); Haiti (US\$ 122 - US\$ 135). O Chile foi incluído na categoria de alta renda apesar de, com base na cifra daquele ano, dever estar na de médio-alto, porque ao longo do decênio, figurou junto aos países da primeira categoria nomeada. Em 1980, uma categoria em blocos de menos de US\$ 550, 500, 750 a 1.000 e acima de US\$ 1.000, mantém os países nas mesmas classificações, com exceção de El Salvador e Peru, que descem, respectivamente, de escalação.

Fonte: RAMA/CEPAL

b/ Analfabetismo, por volta de 1970, segundo declarações censuais, **Alto analfabetismo adulto**: 25% ou mais; **Médio**: 10 a 25%; **Baixo**: menos de 10%. **Alto analfabetismo de jovens** de 15 a 24 anos: 20% ou mais; **Médio**: 10 a 20%; **Baixo**: menos que 10 %. A cifra entre parênteses se refere ao analfabetismo da população de 15 anos ou mais; a cifra ao lado do parênteses, é atribuída à população compreendida nos limites de 15 a 24 anos de idade.

Fonte: RAMA/UNESCO.

c/ Percentagem da população nacional residente em localidades de 20.000 habitantes ou mais, de acordo com censos realizados entre 1970 e 1975. A ordenação dos países é a seguinte: Alta urbanização: (acima de 41%, média da América Latina): Argentina: 66,3; Uruguai: 64,7; Chile: 60,6; Venezuela: 59,4; Colômbia: 46,2 e Cuba: 43,4. Média (de 30 a 40%): Peru: 40,3; Brasil: 39,5; Panamá: 39,4; Barbados: 37,0; Equador: 35,3; México: 35,2; Nicarágua: 31,0 e República Dominicana: 30,2. Baixa(abaixo de 30%): Bolívia: 27,2; Costa Rica: 27,0; Guiana: 26,2; Paraguai: 21,5; El Salvador: 20,5; Honduras: 20,2;

Guatemala: 16,1; Trinidad e Tobago: 13,1; Haiti: 12,7 e Jamaica: 12,3.

Fonte: RAMA/CEPAL.

Introduziu-se o quadro C no presente trabalho para registrar as posições dos países da região, no que diz respeito ao descumprimento escolar para a idade de 12 anos, expressado na soma das categorias “freqüentam a escola sem ter concluído nenhuma série, ou tendo concluído a 1ª e 2ª séries”; “Não freqüentam”, aqueles que tenham concluído a 3ª série”, como percentagem da população total dessa idade.

QUADRO C

América Latina - Descumprimento escolar para a idade de 12 anos, expressado na soma das categorias “freqüentam a escola sem ter concluído nenhuma série ou tendo concluído a 1ª e 2ª séries” e “não freqüentam a escola, tendo concluído até a 3ª série”, como percentagem da população total dessa idade.

EM PERCENTAGENS

PIB/Habitantes em 1975 em dólares (1970)	% de descumprimento escolar	Urbanização Alta			Urbanização Média			Urbanização Baixa		
		Menos de 30%	30 a 50%	50% ou mais	Menos de 30%	30 a 50%	50% ou mais	Menos de 30%	30 a 50%	50% ou mais
Alto US\$ 900 ou mais			Argentina 11 Chile 18 Uruguai 4		Panamá 26	México 43				
Médio-Alto US\$ 600 - 900							Brasil 57 Peru 53	Costa Rica 13		
Médio-Baixo US\$ 400 - 600							R. Dominicana 53		Paraguai 35	Guatemala 66
Baixo US\$ 400							Nicarágua 63			El Salvador 58 Honduras 54

Fonte: RAMA/OMUECE.

De início, observa-se que na posição dos países, diferentes da registrada no quadro B, sobre os resultados anteriormente indicados, pesam múltiplos fatores, entre os quais podem ser citados: escolas rurais de ciclo incompleto; ingresso à escola em idade tardia em virtude da distância física entre o lar e os centros educacionais; condições de pobreza maciça que determinam precoce incorporação da criança ao trabalho; e condições de inadequação cultural e pedagógica, que se traduzem em repetição, evasão e baixos níveis de aprendizagem. Por outro lado, não se pode afirmar, segundo Rama (1985), que o indicador escolhido determine a evasão escolar definitiva, e deve-se ter em conta que a situação até 1985 pode ter melhorado sensivelmente, visto que, no último decênio, produziu-se uma expansão considerável da "cobertura educacional" em virtude de uma intensa demanda, o que pode originar a continuidade da assistência além das idades "normais", especialmente naqueles países que intensificaram a oferta educacional em um lapso de tempo muito breve.

Verifica-se que a capacidade efetiva do sistema educacional para agregar e educar a população no período de idade para o qual a escola foi programada, está limitada a três países da região (Uruguai, Argentina e Costa Rica) que, em números redondos, não excluem a mais de uma criança em cada dez. Logo após, registra-se o caso do Chile, em que a relação pode ser de uma em cada cinco; o do Panamá, com uma em cada três. Os países restantes, registram exclusões educacionais que compreendem quatro a seis crianças em cada dez.

Pelas leituras realizadas, principalmente nos livros de Rama (1985) e Mello (1985), pode-se depreender que os sistemas educacionais formais na América Latina demonstraram, na última década, uma capacidade de reação muito intensa no plano quantitativo, ao mesmo tempo em que incorporam um

conjunto considerável de mudanças presumivelmente orientadas para a modificação qualitativa, demonstrando em ambos os planos, que não se está ante uma situação de inércia social. O conjunto das mudanças, no entanto, não se orientou para a resolução do problema da educação básica, ou seja, para o problema da Educação Popular.

2. Educação Popular no Brasil

2.1 Considerações Gerais

Ao se iniciar o presente trabalho, falou-se nas duas concepções de Educação Popular, que, no Brasil, por força das tendências político-sociais coexistem na prática efetiva. A educação popular brasileira não se restringe tão somente a ação popular de classes, mas está de certa forma vinculada ao sistema de educação formal, tanto aos adultos quanto à população em idade escolar.

Se for considerado o Estado como um aparelho ideológico das classes dominantes, que atua de maneira a “assegurar a reprodução das relações de produção e de exploração, a Educação Popular fará parte do sistema formal de ensino, assumindo o caráter oficial e de obrigatoriedade para aquelas faixas de escolaridade. Esta reprodução de desigualdade social, imposta pelo Estado através do sistema de ensino, faz com que estudiosos tentassem desvincular a “Educação Popular” da prática educativa oficial, já que a Escola atuaria com mecanismos de inculcação ideológica dominante. O Estado, portanto, exerceria mecanismos de controle, através da educação escolar.

Por outro lado, a Educação Popular, de acordo com a perspectiva das "classes populares", é entendida como um instrumento de mudanças da estrutura social e tomada do poder. Ou seja, definida como aquela que atende aos interesses das classes populares, uma educação que perpassa fora do sistema formal de ensino.

Sendo dirigida basicamente à educação de adultos, visa a aprendizagem de conteúdos específicos diversos, vinculados aos anseios e iniciativas da população e à sua educação política. A educação popular, portanto, realiza-se através das diferentes formas de luta social: luta pela terra, pelos terrenos urbanos para habitação, luta sindical, ou seja, ela ocorre sempre no bojo do movimento popular.

Porém o movimento popular se defronta com uma diversidade de categorias dadas as situações concretas que vivencia e pelo nível de organização e de consciência que possui. Coloca-se aí, então, a questão da unidade, apesar dessa relativa diversidade de propostas, que colabora para o esforço coletivo de aprender, a partir de suas práticas sociais, o conteúdo da realidade. A principal característica dos Movimentos Populares é o contato, o inter-relacionamento, a comunicação, como forma de favorecer a expressão da perspectiva comum, a qual deve ser manifestada. É pela troca de informações que se cria a sintonia, um reforço mútuo, a possibilidade de ação conjunta e coordenada.

No Brasil os principais movimentos populares de Educação Popular, foram: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular, Sistema Paulo Freire e outros.

Por fim, no Brasil, a ambigüidade de concepções ideológicas se constituiu na prática efetiva de atuação em dois níveis de Educação Popular, diferenciada, no entanto, pela terminologia: Educação Elementar - para crianças a partir da obrigatoriedade e de ser gratuita; a Educação de Adultos - a partir das lutas de classe e aquela patrocinada pelos órgãos oficiais - MOBREAL e SUPLETIVO.

2.2 Panorama Histórico da Educação Popular no período Pré-Revolucionário

O período pré-revolucionário de 1959 a 1974 notabilizou-se pela discussão do grande tema que era o imperialismo que, em decorrência, fez surgir o nacionalismo como ponto de suma importância para a afirmação de identidade nacional. Em consequência, a Educação de Base assume capital relevo, quando várias discussões foram travadas quanto a prática da aprendizagem da escrita, da leitura (alfabetização) e da cultura popular.

De toda sorte, as questões da educação de base e da alfabetização estavam ligadas, pois suas origens estavam comprometidas: com a instrução, a transmissão do saber, que permitiram o processo; com a suficiência e a insuficiência do ensino formal e de seus sistemas, que ocasionaram o analfabetismo. Toda esta polêmica advém da constatação, em 1959, dos altos índices de analfabetismo que condicionavam o sistema, através do eleitorado restrito.

Outro fator no âmbito do Ensino Elementar que também acusava alto índice de analfabetismo, determinado pela falta de escolas, era a qualidade do ensino e da sua funcionalidade.

Com os recursos do Fundo Nacional para o Ensino Primário (ou Elementar) destinando 70% de seus recursos para a construção de Escolas, já que em 1946 havia 28.300 prédios escolares, destinados ao ensino elementar e dos quais, apenas 4.927 eram prédios públicos (menos de 18%) e destes, pouco mais de 3.000 foram construídos para fins escolares. Na época, o Instituto Nacional da Pesquisa divulga que o país necessitava construir 40.000 prédios escolares.

Outro fator que influenciava os altos níveis de analfabetismo era a falta de professores especializados. Foram construídas de 1946 a 1958 um total de 25.000 unidades escolares, através da Campanha de Construções Escolares. Essa expansão do ensino se fez com a orientação rural através de prédios com uma sala, acompanhado de casa para o professor. Em consequência ocorreu o crescimento das Escolas rurais isoladas. Segundo o plano, apesar de ter havido um aumento de construção de sala de aula, continuava o déficit na matrícula. A multiplicação dos prédios escolares foi notória. Em 1958 eram 77.000; em 1962 - 98.000; 1964 - 107.415; em 1964 - 134.909. O crescimento do número das unidades escolares correspondeu a um crescimento proporcionalmente menor da expansão das matrículas. Em 1945 a rede escolar atendia a cerca de 57% da população de 7 a 11 anos, (calculada em 12,5% da população geral), no conjunto do país. Com déficit de atendimento (43%) desigualmente distribuído entre as diversas regiões, Estados e Municípios Brasileiros.

Em 10 anos 1945-1955, a matrícula cresceu em cerca de 70% (de 3.295.391 em 45, para 5.617.649, em 1955). Nos anos seguintes até 1964, o atendimento escolar alcançou cerca 90% e a matrícula geral atingia 10.695.391 alunos.

Apesar do crescimento quantitativo, a qualidade do ensino era precaríssima. A expansão da rede oficial provocada pelas construções escolares correspondeu, nos Estados, à criação de um grande número de cargos de professores primários. Esses cargos passaram a ser disputados por políticos e foram preenchidos, principalmente, com a admissão de professores leigos.

Paralelo a esse crescimento da rede de ensino oficial, surgiram os Centros Populares de Cultura que concretizavam a

preocupação com a identidade nacional. Colaboraram para o aparecimento e atuação do teatro e música popular. Engajados na luta, estavam presentes os universitários, que prestaram inúmeros serviços no âmbito da Educação Popular, como agentes.

Já na década de 60 surgiram muitos movimentos de educação populares, patrocinados pela Igreja e pelos Centros de Cultura Popular, dentre os quais o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular, oriundos de projetos de grupos liberais.

Nesse período, vale a pena ressaltar as iniciativas da Igreja entre as quais o Movimento de Educação de Base, foi a expressão mais significativa, além de outros que concretizaram projetos oriundos de grupos de profissionais liberais que se constituíram para tais finalidades.

O Período de 59 a 64 se caracterizou por muitos movimentos educativos, entre os quais citam-se:

- ◆ A prática educativa estava voltada para o exercício da cidadania, para a afirmação e desempenho, pelas camadas populares (o povo), do papel que deveriam assumir no cenário sócio-político e não para o desenvolvimento das capacidades produtivas da população - força do trabalho - em busca de maior rendimento sócio-econômico;
- ◆ A nova proposta de educação popular continha a convocação de alinhamentos dos grupos populares em um movimento de resistência à classe dominante e ao esforço de pressão, para mudança das condições sociais existentes; enquanto as propostas anteriores

encaminhavam a integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder;

- ◆ Enquanto as práticas anteriores se justificavam pelo estabelecimento de melhor padrão de funcionamento da sociedade e buscavam sua força de atuação nesse cooperacionismo, na anulação das tensões sociais, em nome do bem comum, as novas práticas propunham o despertar das energias populares para o desenvolvimento, em nome da construção de uma força de pressão suficiente para mudar as condições sociais impostas.

A iniciativa do movimento educativo nesse período foi claramente atribuição das camadas médias o que, na prática, revelou um conteúdo ideológico totalmente diverso dos movimentos anteriores, onde a iniciativa coube direta ou indiretamente às instituições estatais ou paraestatais, ou frações sociais nitidamente elitistas.

No final do ano 1963 surge o Plano Nacional de Alfabetização, transformado, em janeiro, em Comissão Nacional de Alfabetização, com o objetivo de traçar a política nacional nesse campo e incentivar e coordenar os diversos esforços que se faziam nessa época.

Foi o programa Nacional de Alfabetização que legitimou a adoção, em nível nacional, do Sistema Paulo Freire de Educação, à luz de orientação e das práticas do Estado e das contradições específicas do sistema educacional.

2.3. Panorama Histórico da Educação Popular no período Pós-Revolucionário

No Brasil os últimos meses de 1963 e os primeiros de 1964 caracterizaram-se pela ameaça de golpe e contra-golpes. Enquanto isto, multiplicavam-se em todo o país programas de alfabetização de adultos, que faziam parte da tentadora organização das massas, com o fim de ampliar o número do eleitorado, e infundir novas idéias sociais.

Ora, ao difundir-las, novos programas poderiam tornar o processo político incontrolável, seja por parte dos tradicionais detentores do poder, possivelmente até impulsionar uma reação popular não controlável.

O temor dos efeitos desses programas de educação de massas, criado entre 61 - 64, provocou uma repressão desencadeadora em abril de 1964 e, conseqüentemente, o desaparecimento de grande número deles.

Entre os principais programas do período pré-revolucionário, destaca-se o Sistema Paulo Freire. Tal método foi sistematizado em 1962 e representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea, da psicologia moderna.

O pensamento de Paulo Freire partia de uma visão cristã e tinha como objetivo identificar o despertar para a consciência nacional.

Através do Movimento de Cultura Popular, Paulo Freire atuava em duas instituições: Círculos de Cultura e os Centros de Cultura, primeiro em Pernambuco, sua terra natal, depois em alguns estados do Nordeste.

Segundo Paulo Freire:

...Com seis meses de experiência, perguntaríamos se não seria possível encontrar um método tão ativo que nos desse resultados iguais na alfabetização... (in: Paiva, 1970. p. 252).

O grande mérito desse método é inserir, no processo de alfabetização, as questões de organização do pensamento, a reformulação de atitudes básicas diante da realidade, através da atitude crítica.

Na prática, o método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida, eram escolhidas as palavras do universo vocabular pesquisado, devendo ser selecionadas pela riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política..., segundo PAIVA, 1970 p. 253).

Paulo Freire foi exilado, antes de ver seu método colocado em prática.

Porém, o Movimento de Educação de Base, foi seu multiplicador, através dos Centros de Cultura Popular, da ação dos universitários através da União dos Estudantes e, posteriormente, pelo Ministério de Educação e Cultura.

O Movimento de Educação de Base foi fechado pela Igreja e pelo Estado; algumas sedes regionais foram invadidas, sua cartilha “Viver é lutar” foi apreendida como material subversivo, e alguns educadores foram presos.

A evolução da crise observada na época e ocasionada pela crise econômica que determinou tensões políticas onde o regime se mostrava impotente, propiciou o aparecimento de grupos de resistência ao tipo de transformação que se anunciava como a

perda da autonomia econômica e política do país. O acordo de classes que mantinha o poder, já não servia como base do contrato social.

Essa resistência, porém, teve origem nos setores do capital nacional que tentavam resistir à consolidação da tomada dos lugares estratégicos do nosso potencial econômico pelo capitalismo internacional, financeiro e tecnologicamente poderoso.

Em 1963, já eram bem claras as manobras para canalizar as forças do movimento popular para tal resistência, e para tanto o governo empenhou a bandeira das reformas de base (agrária, política, bancárias e outras), como respostas às pressões reivindicativas de várias camadas sociais.

Por outro lado, os setores da classe média, dos estudantes, começaram uma mobilização visando uma mudança de estrutura, com a finalidade de dar conteúdo revolucionário às pressões do movimento popular.

Entre as duas tendências principais, representadas de um lado pelo governo e alguns grupos do empresariado nacional, e de outro, por algumas faixas da classe média (estudantes e profissionais liberais), havia áreas em que o acordo de interesses vigorava e se faziam algumas alianças para o enfrentamento de problemas comuns. Porém havia aspectos em que estes interesses eram conflitantes, visto que não deixava de existir uma clara contradição entre as duas disposições políticas: uns lutavam por se manter no poder, enquanto outros lutavam por uma mudança na estrutura do poder vigente.

Todavia, em qualquer um deles, eram marcantes a inspiração e a prática populista.

Segundo BEZERRA (197, p. 20) “...havia a barganha pelo apoio das camadas populares para uma proposta que tinha a sua origem em outros interesses em jogo na sociedade e não naqueles explicitamente revelados pelas camadas populares. Em caso de êxito da campanha, na melhor das hipóteses, muitos dos benefícios seriam distribuídos com os setores ditos populares, mas o poder de decisão continuaria nas mãos dos patrocinadores da mobilização, quer do governo, quer das representações da classe média...”

A grande diferença das duas tendências era a de que uns já se consideravam representantes dos interesses do povo, enquanto os outros mantinham uma postura diferente, declarando-se, em função de sua proposta, solidários com os interesses e a luta das camadas populares pela mudança das condições de existência social vigente.

É nessa conjuntura que vai se dar o florescimento e a rápida expansão de vários momentos educativos, com reflexos e tendências que o momento imprimiu.

Importa, no entanto, deixar claro que o movimento popular não deve sua existência ao poder de mobilização dos quadros do Governo, da Igreja, dos partidos pseudopopulares ou das universidades. Mas foi a luta pelo destino a dar a esse movimento popular, a mobilização dessas instituições em torno da força potencial das camadas populares.

A História da Educação Popular dessa época, portanto, está mais ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade, do que à luta pela conquista de um espaço político maior pelos populares.

Em consequência desse jogo de tendências, a alfabetização, que sempre fora discutida em termos de técnicas, portanto, de pouco discurso e muita prática, passou a ser campo de amplos debates teóricos. Enquanto que a Educação de Base deixou de ter a característica subjetiva de campanha de combate à ignorância e ao subdesenvolvimento, para se instaurar na demanda geral de mobilização popular. A escola se transformava cada vez mais numa estrutura de participação popular, e o ensino tendia a se vincular à problemática local.

PÓS 64

O Estado Brasileiro Pós-64 reduz consideravelmente a ambigüidade que caracterizou o Estado Populista. Refletindo um pacto político que prescindia de aliança com os trabalhadores, o novo Estado lançou mão de maior dose de violência para assegurar a dominação da classe. Em consequência a política educacional tornou-se menos ambígua, visando explicitamente atender aos interesses de legitimação da dominação burguesa e da preparação de força de trabalho qualificado necessariamente ao capital nacional e internacional. Enfatizando o uso da força ao invés da busca do consenso na luta pela hegemonia no interior da sociedade civil, as classes dominantes restringiram - através da ação do Estado - o espaço para a conquista de posições de combate pelas classes populares dentro da Escola. O Estado, através da rede oficial de ensino, passou a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil, de maneira a aumentar a capacidade de resistência da inculcação de ideologia da classe dominante, promovendo a chamada democratização do ensino.

Em 1964 o Estado absorveu todo os sistemas de ensino, e através da legislação procurou regulamentar o sistema de Educação de base.

Criado pela Lei n. 5379 (Congresso Nacional, 1967), o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) sucedeu à mobilização observada nos meses anteriores em relação ao problema de educação de adultos. Já em novembro de 1967 era criada a Fundação Mobral, através da Lei 5.379 (Congresso Nacional, 1967), que atribuía ao Ministério da Educação a tarefa da alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas. Dentre as atividades desta Fundação, estariam:

- ◆ Promover a educação de adultos analfabetos, financiando 1/3 dos custos;
- ◆ Financiar e orientar tecnicamente cursos de nove meses para analfabetos de 15 a 30 anos, como prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico.

O programa previa uma descentralização da ação sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica.

O plano a ser executado pretendia atingir a 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975.

Ora, dentro desta política governamental, o MOBRAL tem procurado legitimar a ideologia e a prática inerentes à adoção do modelo de desenvolvimento sócio-econômico em curso, desde 1964.

Ao analisar as funções ideológicas e políticas do Estado pós-64, CUNHA (1977) p. 251, afirma que:

As funções atribuídas manifestamente ao programa de alfabetização de massa são a modernização de hábitos de consumo, a ampliação do mercado consumidor através da suposta elevação dos salários dos alfabetizados e o aumento do lucro das empresas através de um esperado aumento da produtividade, não apropriada pelos trabalhadores. O processo de elevação dos requisitos educacionais permite que se levantem dúvidas quanto ao possível efeito de a alfabetização fazer os salários, se válida a hipótese da sua função econômica básica de unificar a força do trabalho, aumentando, então, o volume do exército industrial de reserva...

A definição do analfabetismo como uma “vergonha nacional” ou uma “mancha” tem a função ideológica de desviar para a área educacional a discussão sobre as causas do atraso do professor, assim como as causas da pobreza.

O conteúdo dos cursos de alfabetização e dos cursos supletivos das últimas séries de 1º grau, via rádio e televisão, estão repletos de mensagens que legitimam o Estado e apresentam, a cada passo, o discurso da grandeza. O objetivo é fazer com que os trabalhadores (povo) criem na legitimidade das medidas políticas e econômicas que os excluem sistematicamente, e, em decorrência disso, servem para a sedimentação do poder político, através do apoio eleitoral ao partido do Governo. Entretanto, os resultados eleitorais de 1974 sugerem fortemente que a função de controle social, embora atribuída, não foi desempenhada.

Em 1971 o Estado promoveu a reforma do ensino de base, através da Lei de Diretrizes e Bases que pretende ajustar a organização escolar às condições sociais da época e às peculiaridades do país, e também ampliar a faixa de educação obrigatória. Essa lei estabelece o ensino profissional e estrutura o sistema educacional em 1º e 2º graus.

Os grandes objetivos desta lei são a integração dos cursos reunindo no 1º grau os antigos cursos “primário e ginásial” e no 2º grau, os cursos: clássico, científico, normal, industrial e comercial; o desenvolvimento da educação para o trabalho profissional, especialmente no 2º grau; incentivos ao ensino supletivo e aos movimentos de educação de base.

O Estado, assim, absorveu todo o sistema de ensino de base e popular. E a partir de 1969 vê-se novamente o auge da expansão da rede oficial de ensino. É importante salientar que o número de alunos matriculados no 1º ano, entre 1972 e 1974, cresceu 71%, conforme demonstrado no quadro a seguir.

QUADRO C

CRESCIMENTO DA MATRÍCULA NO ENSINO DE 1º GRAU BRASIL, 1972-1974									
MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO									
Anos		Segundo a série							
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1972	18.370.74 4	6.135.540	3.171.85 0	2.393.41 5	1.904.55 9	2.025.29 4	1.156.62 8	869.984	642.256
1973	18.573.19 3	6.181.137	3.185.96 4	2.493.84 7	2.025.21 8	1.688.11 0	1.249.58 1	954.529	685.757
1974	19.266.61 1	5.702.070	3.144.62 0	2.533.07 0	2.103.85 6	1.827.89 1	1.434.31 6	1.144.01 0	871.002

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura e MEC

Porém os problemas ainda são muitos, tanto em quantidade quanto em qualidade. A rede escolar não absorve toda a população que a cada ano atinge a idade limite para o ingresso no ensino fundamental; há a questão ainda, da evasão escolar e o alto índice de repetência.

No Brasil, pois, a concepção de dominação se estabeleceu como a principal tendência da Educação Popular, embora existam ainda, a resistência encampada pelas Igrejas e os atuais Sindicatos. Basicamente, a Educação Popular se restringe, hoje, a ação oficial do Estado e a pequenos núcleos de bairros, favelas, congregações de igrejas.

3. Educação Popular na Nicarágua

3.1 Panorama sócio-político e econômico

A Nicarágua é um país onde metade da população tem 15 anos ou menos. Num total de 3.000.000 de habitantes, 500.000 são crianças nascidas depois da revolução.

Nesse país de jovens, a Revolução mudou o sentido da vida e da morte. Muitos vão para as zonas de guerra sabendo que podem morrer, mas acreditando profundamente que é preciso lutar por uma vida melhor para seus irmãos. O momento é crítico, mas há muita confiança, uma força ideológica que não permite, ao desespero, se instalar.

Nessa época, a Nicarágua destinava para a defesa, 20% da força de trabalho masculina 50% do orçamento nacional e 40% da produção material. Todos esses custos representavam, 25% do PIB. E ainda se acrescentavam 200 milhões de dólares para mercenários. Cerca, de 30% da população economicamente ativa permaneceu sem lugar, devido à agressão. O PIB caiu de 3,1 em 1934, a 2,5 em 1985.

A expressão imperialista se dá em todas as dimensões: militar, nas fronteiras norte (com Honduras) e sul (com a Costa Rica), econômica, diplomática, ideológica e religiosa. É uma dupla estratégia: desgaste e ameaça de invasão. O bloqueio econômico bastante significativo. A Nicarágua pretendia importar dos Estados Unidos em 1985, 90% das sementes e 31% dos insumos para a agropecuária. Todas as colhedoras de algodão são de procedência americana, além de 70% dos aviões de pulverização, 46% dos caminhões, 72% dos tratores, equipamentos para produção avícola e a maior parte do

equipamento para laticínios, matadouros, fertilizantes e inseticidas...

O povo estava preparado para a defesa. Não havia apenas um exército regular. O povo todo participava. Desde 1933 existe serviço militar patriótico, com mobilização dos jovens, por dois anos, para as montanhas e fronteiras. Nas cidades eram formadas as milícias, com a população que trabalha. Há também milícias terroristas, por bairros. Alguns jovens questionados sobre a obrigatoriedade do serviço militar, respondem prontamente: “quem nos obriga a guerrear é Reagan, não o governo da Nicarágua...”, (segundo Rolemberg, 1986 p. 48)

O primeiro direito conquistado pelo trabalhador, com a Revolução, foi o de garantir e participar da defesa armada. Os que iam para a frente da batalha continuavam recebendo salário.

A revolução era mais sentida no campo econômico; o sistema agro-exportador se debilitou, e é dele que vinham 75% das divisas. Pesava muito no orçamento, também, a dívida herdada do tempo de Somoza que o governo assumiu o compromisso de pagar, para obter credibilidade. Mas há que considerar também a debilidade de infra-estrutura, na época.

Os ataques contra-revolucionários eram freqüentes. Não havia como enfrentar o povo que queria viver em liberdade, mas eles atacavam hospitais e centros de desenvolvimento infantil, destruíam máquinas necessárias à infra-estrutura do país etc.

Eram mais de 180.000 camponeses, homens e mulheres, deslocados pela guerra. O governo procurava instalar essa população em cooperativas. A atuação pelo governo, no que

concerne à questão da terra, era especial. As melhores terras, através da Reforma Agrária, estavam sendo devolvidas aos camponeses.

A solidariedade internacional foi também um reforço nessa busca incansável de salvar a Nicarágua da agressão externa, esclarecendo sobre a realidade concreta do país, favorecendo a afirmação da luta de um povo para construir uma nova sociedade.

O grupo Contadora insistiu para que os Estados Unidos voltasse ao diálogo, e não num confronto pela via da contra-revolução. Esse país insistia nos seqüestros, atentados contra camponeses, boicote e conspirações, para formar uma frente interna de contra-revolução, segundo Rolemberg (1986, p. 49).

Vivia-se em termos de Religião, uma guerra ideológica. É o campo mais difícil de se manejar uma Revolução - A maioria do povo crente é conservadora. Segundo Rolemberg (1986), poder-se-ia dizer, quanto ao clero, que 40% eram abertos, 20% viviam na ambigüidade e 40% eram conservadores, com atitudes fortemente contra-revolucionárias, sobretudo a Igreja de Manágua.

A presença do Instituto Nacional de Reforma Agrária - INRA se fez constante, através de visitas de técnicos, cursos de capacitação e levantamentos (articulada com a UNAG regional, também na capacitação). É também à UNAG que recorriam os camponeses em caso de pressão junto ao banco, para financiamento ou renegociação da dívida, em caso de perda da colheita.

A Reforma Agrária envolveu uma soma de aspectos: distribuição da terra; assistência técnica; capacitação (inclusive

política); financiamento junto ao banco; facilitação para maquinário e insumos.

Segundo Rolemberg (1986) fica evidente que a preparação política é fundamental para as transformações da sociedade, como se deu na Nicarágua. Essa organização, associada ao fato das armas estarem nas mãos do povo e não restritas ao exército, foram uma garantia de suas lutas e conquistas. Diz a autora:

Só com armas o povo pode enfrentar o inimigo armado, e um inimigo poderoso... (p. 55).

Houve muita firmeza na aliança entre os trabalhadores e o governo. A figura de Sandino e seus ensinamentos estavam presentes e estimularam a unidade e firmeza de seguir lutando contra a agressão e pela construção de algo novo, onde o respeito pelo outro é fundamental.

A organização partidária sandinista tem sua estruturação, que vai dos Comitês de bases aos zonais, regionais e nacionais. Entre os critérios para participar dos Comitês de base, estão:

- ◆ ser bom trabalhador;
- ◆ ter prestado relevantes serviços à causa popular;
- ◆ ter se destacado em sua atuação revolucionária;
- ◆ não ser individualista, mas estar a serviço do povo;
- ◆ na relação com os cooperados, orientar os companheiros, mas não decidir por eles;
- ◆ guardar a especificidade do partido com relação à cooperativa, sendo o primeiro, eminentemente político e a cooperativa, uma organização com finalidade principalmente produtiva.

3.2 Período Pré-Revolucionário

A educação na Nicarágua, antes do triunfo da Revolução Popular Sandinista, a 19 de julho de 1979, realizou-se como um fenômeno que se ajustou a determinadas condições materiais da formação social.

A sociedade nicaraguense era uma sociedade subdesenvolvida e vítima do domínio e da agressão imperialista. As relações internas foram as de uma sociedade capitalista dependente.

Na Nicarágua distribuía-se uma forma de Educação que reproduzia o modelo estabelecido da sociedade. A idéia central de sua educação era a de que, sendo a sociedade uma estrutura suscetível de aperfeiçoar-se por si mesma, no decorrer da história, não era necessário introduzir em seu corpo reajustes violentos ou radicais, porque, de acordo esta ideologia, a sociedade com estrutura conquistada por si mesma, pode resolver pouco a pouco, suas deficiências. A alfabetização, a educação primária universal e a ampliação do número de escolas técnicas não entravam em sua concepção. Por isto, o nível educativo do país era tão reduzido e o universo de educação, que a sociedade capitalista dependente precisava para reproduzir-se, era limitado, e se desenvolvia ao ritmo da lógica dessa dependência.

A educação na Nicarágua reproduziu a ideologia da classe por 3 vias principais:

- ◆ a organização ao sistema educativo, que delimitava quem tinha acesso à escola e até que nível;
- ◆ o conteúdo ensinado, que transmitia os valores e critérios da classe dominante;

- ◆ a pedagogia utilizada, que leva a educação a aceitar e assimilar os conhecimentos transmitidos de acordo com a ótica da classe dominante.

VALLECILLO (1984) in: Lições da Nicarágua, revela alguns números, especificamente relativos à educação.

Diz o autor:

...sobre a realidade que somos herdeiros de 40 anos de ditadura e mais de cem anos de dominação colonial e imperialista que se traduzem em índices como o analfabetismo médio de 50,3%, chegando nas áreas rurais a 90%. No ensino primário, 7 a 12 anos, a taxa de escolarização era de 65% e o concluíram apenas 22% daqueles que o haviam iniciado. No setor rural somente 6% concluíram o primário. A evasão escolar do 1º ano ao 2º grau, passava de 50%. A defasagem de idade oscilava entre 60 e 70%, entre os que estavam na educação primária... (pp. 66/67).

3.3 Período Pós-Revolucionário

A Revolução Popular Sandinista surgiu como resposta histórica a uma situação de injustiça interna secular e de sujeição aos interesses dos Estados Unidos. Ambas as condições injustiça e dominação estão intimamente vinculadas na história da Nicarágua e, segundo BRANDÃO (1984), pode-se afirmar “sem dúvida” que a Revolução Sandinista é uma resposta à injustiça e á dominação.

A Revolução Popular Sandinista propôs um novo modelo de Educação a partir de uma outra perspectiva ideológica e política. Os Princípios básicos desse modelo, são:

- ◆ a educação como direito do povo e a participação na nova educação manifestada no caso da educação popular, em medidas fundamentais, como a Cruzada Nacional de Alfabetização.

VELLECILLO (1984) revela que não foi surpresa para ninguém que, no desenvolvimento do processo revolucionário, tenham aparecido cada vez com maior clareza, diferenças e contradições relativas à orientação e conteúdo da Revolução Popular Sandinista. Segundo o citado autor, as diferenças apareceram em torno a conceitos, como: democracia, liberdade de expressão, pluralismo e muitos outros, assim como em torno a problemas concretos, tais como a estruturação do Conselho de Estado, procedimentos eleitorais, práticas religiosas, modelos de educação e o Serviço Militar Patriótico.

A Cruzada Nacional de Alfabetização definiu-se como um grande Seminário Político que deveria chegar a todos os rincões e realizar a formação revolucionária, em uma dimensão de massa.

Definia-se para a Cruzada a tarefa de reduzir o analfabetismo no país e elevar substancialmente os níveis de consciência e decisão revolucionária. Para tanto foi necessário que os alfabetizados tivessem consciência de não serem empregados de nenhuma empresa, mas militantes de uma causa política, partícipes de uma nova insurreição, à qual deveriam dedicar-se com mística revolucionária.

A Cruzada foi mística. Organizada pelo povo - por meio de suas diferentes expressões de trabalho: exército popular da alfabetização (EPA), Guerrilheiros Urbanos de Alfabetização (GUAS), Milícias Operárias de Alfabetização Camponesa (MAC) e Brigadas Pubronegras de ANDEN.

O povo, segundo VALLECILLO (1984), assumiu com responsabilidade e dedicação revolucionária, cada uma das tarefas que a alfabetização programou, como requisito:

- ◆ realização de oficinas;
- ◆ realização de pesquisas;
- ◆ conscientização a respeito da Cruzada;
- ◆ o trabalho de relacionamento;
- ◆ o transporte;
- ◆ as ações necessárias para o abastecimento;
- ◆ o apoio logístico necessário para coordenação, supervisão e capacitação técnica;
- ◆ os imperativos de segurança da defesa;
- ◆ a alfabetização em si.

Ao término da Cruzada Nacional de Alfabetização, as cifras afirmavam que 406.056 nicaraguenses tinham sido alfabetizados, reduzindo-se o índice de analfabetismo em cerca de 50,3%, num trabalho de 5 meses.

A Educação Popular Básica foi dirigida aos alunos das classes populares nicaraguenses, principalmente aos alfabetizados pela CNA (Cruzada Nacional de Alfabetizados) e, ainda, para os subescolarizados ou seja, todos os nicaraguenses das classes populares que durante o tempo da ditadura somosista assistiram, algumas vezes, aos primeiros graus de necessidade econômica da família, ou seja por razões trabalho produtivo do campesinato, tiveram que sair da escola, abandonando seu processo educativo.

Essa etapa (educação popular) foi prevista para um período de três anos: 6 semestres ou níveis educativos; 2 semestres em cada ano.

Os objetivos da Educação Popular Básica Nicaraguense, são os seguintes:

- ◆ do ponto de vista pedagógico, pretende-se garantir às classes populares os conhecimentos básicos mínimos e fundamentais, para poder passar aos níveis educativos mais avançados, relacionados com a habilitação e a capacidade técnicas, em função do trabalho produtivo;
- ◆ aquisição, pelos educandos, do método científico (para conhecimento da realidade;
- ◆ lograr que o educando adquira o desejo de saber sempre mais, e descubra que “aprende a aprender”

Em síntese, o programa de Educação Básica visa desenvolver uma série de hábitos, destrezas e atitudes nos alunos, tornando-os aptos para entrar em novos programas educativos, a exemplo do programa de Educação de Adultos, bem como o de capacitação dos Mestres Populares.

Em termos de conteúdos, do programa de educação Básica, constam: linguagem, matemática, ciências naturais e sociais, além dos de defesa e da produção. Estes, quando em torno das questões fundamentais da Revolução, visam: defesa integral (ordem política, diplomática, organizada e civil); melhoria das condições de vida do povo; independência econômica e desenvolvimento de cooperativas.

Segundo informações de ARGUELLO in: Lições da Nicarágua (1984), no início desse ano a Nicarágua já sentia efeitos do programa - completavam-se os 6 graus do referido programa

(Educação Popular Básica) e atendia-se a uma fração de 12,96% que restaram da alfabetização, depois do CNA.

4. Conclusão

Durante todo o decorrer deste trabalho, os autores procuravam tecer um discurso comparativo/reflexivo acerca da Educação Popular. Inicialmente abordaram a questão da América Latina, demonstrando através de dados estatísticos o problema do analfabetismo e a desigualdade urbana e rural.

Após o que colocaram, definiram Educação Popular, procurando estabelecer características de lutas de classe em cada país, através da visão panorâmica da situação pré-revolucionária, tanto no Brasil quanto na Nicarágua.

Observaram, então, os autores que as diferenças de propostas da Educação Popular nesses dois países reside na ideologia de cada revolução, haja vista que um país como a Nicarágua está resolvendo o seu problema de dominação através da reação do povo, e utilizando a Educação Popular como instrumento de suporte. Enquanto que o Brasil sofreu um golpe militar que tentou preservar e perpetuar a ideologia de dominação através de decretos-lei, apropriando-se dos métodos das classes populares para inculcar a ideologia dominante.

Ora, tanto num país como no outro, a estratégia de transformação social se baseia no nível das necessidades de sobrevivência e de reprodução da população, quer no plano econômico, quer no plano político e social, a partir da prática das classes populares. Utilizando, assim, a Educação Popular como mecanismo de manipulação das classes populares.

Enquanto a Nicarágua vive o regime, hoje, socialista, o Brasil continua, atualmente, seu processo de mudança democrática. A seu modo, o povo Nicaraguense tenta a libertação do poder

capitalista. O Brasil continua num capitalismo crescente. A seu modo, cada sistema se apropriou dos instrumentos da Educação Popular para a concretização dos seus objetivos.

Após cada revolução, a preocupação com o analfabetismo foi a tônica de cada país: Na Nicarágua ocorreu a Cruzada Nacional de Alfabetização; no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização. A Nicarágua considerava anti-cívico, o analfabetismo, enquanto que o Brasil “uma vergonha nacional”.

O MOBRAL (brasileiro) se caracteriza, segundo FREITAG (1977), “por refletir a ideologia da educação como investimento, combinada à ideologização ao nível político e à moral e cívica”.

“Isto se caracteriza, por exemplo, em um manual do professor que apresenta a seguinte fórmula:

...alfabetização + educação continuada = melhor nível de vida, melhores salários, maior produtividade = promoção e desenvolvimento do país...”

O MOBRAL, visto assim, visava de forma explícita inculcar no operariado e nos camponeses os terríveis valores do capitalismo autoritário e selvagem.

Por sua vez, a Campanha Nacional da Alfabetização, através da Educação Popular na Nicarágua pretendia fortalecer as organizações populares por meio da formação e do desenvolvimento da consciência de classe.

A Cruzada Nacional de Alfabetização que movimentou o período pós-revolucionário da Nicarágua, tinha como meta

ensinar a ler e escrever, cujo objetivo era a conscientização e a politização.

Encontraram, porém, os autores um elo entre a Educação Popular na Nicarágua e a do Brasil. Ambas utilizaram nas estratégias de alfabetização, alguns princípios e métodos do Sistema Paulo Freire, que alias é considerado companheiro da Nicarágua.

Sendo assim, esboçaram um paralelo entre os dois processos de alfabetização:

	NICARÁGUA	BRASIL
	Objetivos	Objetivos
1.	Terminar definitivamente o analfabetismo no país	Acabar com o analfabetismo no país
2.	Alfabetização - como instrumento de politização e conscientização	Alfabetização como instrumento de politização e conscientização
3.	Utilização dos métodos de Educação Popular para manutenção do povo num estado de educação permanente	Utilização dos métodos de Educação Popular para a promoção do desenvolvimento do país
4.	Destinado à população adulta	Destinado à população adulta
5.	Desdobramento da Cruzada de Alfabetização em Centros Coletivos de Educação Popular	Desdobramento em estudos supletivos e educação continuada
6.	Os agentes de educação popular - são o povo as pessoas que sabem ler e escrever	Os agentes de educação popular - professores. Há toda uma estrutura organizacional composta por gerências e assessorias (pedagógicas, comunitárias e financeiras)

Enfim, acreditam os autores que a Educação Popular é um fato político, que possui várias perspectivas ideológicas, pois cada país, cada setor social, cada classe, exigirá a criação de um

procedimento concreto que permita a reflexão, a constatação, uma concepção de transformação do povo, sem inculcação da classe dominante. Uma postura, na acepção concreta da palavra democrática.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Lília da Rocha e outros. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações.** São Paulo: Zahar, 1986.

BEZERRA, Aida *et al.* **A questão política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

BIESIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular:** um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

CADERNAL, Ernesto *et al.* **Lições da Nicarágua:** a experiência da esperança. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). Campinas: Papyrus, 1984.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Autoritarismo e Democratização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CRUZ, Terezinha Rosa. **Educação e Organização Social:** estudo comparativo dos sistemas de Educação dos EUA, URSS e Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Educação, Estado e Sociedade.** São Paulo: Edart, 1977.

GUSMÃO, Heloisa Rios & PINHEIRO, Eliana Souza. **Como Normatizar Trabalhos Técnico-científicos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HANS, Nicholas. **Educação Comparada.** São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

RAMA, Germán W. et al. **Mudanças Educacionais na América Latina:** situações e condições. Fortaleza: UFCE, 1983.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.