

## Educação popular: os muitos desafios

Sonia Regina Landini\*

### Resumo

Este ensaio tem por objetivo resgatar as concepções sobre educação popular, buscando considerar os fundamentos epistemológicos que as norteiam, propondo uma análise ontológica do termo. Diferentes compreensões do que seria uma educação adequada para aqueles não privilegiados pelo sistema educativo, resultam em diferentes concepções sobre: que educação desenvolver; responsabilidades para com esta educação; objetivos e princípios. Questões estas ainda hoje desafiadoras e não resolvidas, e que refletem a complexidade da questão. Considerando que a lógica formativa do trabalho em uma sociedade de classes tem os limites próprios à privatização dos meios de produção, do produto do trabalho e da força de trabalho, ressaltamos que quanto maior o domínio do processo de trabalho e dos conhecimentos que embasam a prática, mesmo que alienada, estranhada, mais se explicita a contradição posta. Assim, o trabalho educativo de caráter formativo tem como tarefa resgatar a relação ontológica-gnosiológica tendo como objetivo: aumentar o domínio dos conhecimentos que embasam a prática produtiva; estimular a consciência dos limites destas práticas; explicitar o potencial cognoscitivo da atividade humana; potencializar a compreensão da capacidade transformadora da relação entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** educação popular, concepções teóricas, análise ontológica.

## Popular education: the many challenges

### Abstract

This essay focuses the conceptions about popular education, considering the epistemological comprehensions that guide them, proposing an ontological analysis of the term. Different understandings about what would be an education adjusted for that they are not socially privileged result in different conceptions, considering: what kind of education to develop; responsibilities with this education; objectives and principles. These questions are a challenge, and reflect the complexity of the question. Considering the formative logic in a class society, we argue that the domain of the work process and the scientific knowledge about the practice improves the perception about the social contradictions. In this way, the educative work has to recover the dialectic relation, having as a goal to stimulate the conscience of the social and educational limits.

**Keywords:** popular education, theoretical conception, ontological analysis.

\* Professora adjunta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Brasil. Doutora pela PUC/SP.

**Sonia Regina Landini**

As lutas traçadas historicamente na direção da educação como direitos de todos, tendo como contrapartida uma educação dual e desigual, estimulou, particularmente a partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento de ações destinadas aos que estiveram historicamente à margem dos processos educativos.

Essas ações desencadearam diferentes compreensões do que seria uma educação adequada para aqueles não privilegiados pelo sistema educativo, resultando em diferentes concepções sobre: que educação desenvolver; responsabilidades para com esta educação; objetivos e princípios. Questões que são ainda hoje desafiadoras e não resolvidas.

Este ensaio tem por objetivo resgatar essas diferentes concepções e discutir os elementos que se constituem como problemas fundamentais para a compreensão da educação popular como formação crítica e transformadora.

### **Contextualizando as ações e as diferentes concepções**

As proposições, discussões e ações voltadas à educação popular têm sido compreendidas a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista, tais como: educação de adultos; educação não – formal; educação de base. Esta diversidade de definições sobre o termo educação popular tem seu curso marcado pelo papel que a educação ocupa na sociedade capitalista e suas inerentes contradições. Inacessível e, ao mesmo tempo, desejada, por grande parte da população, a educação daqueles marginalizados socialmente assume contornos distintos tendo em vista as condições conjunturais em determinados momentos históricos, as políticas educacionais, e a potencialidades dos movimentos sociais.

No Brasil, as primeiras ações na direção da educação dos excluídos dos processos educativos tomam corpo a partir da década de 40, particularmente com a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Tendo como foco o analfabetismo, este movimento leva às primeiras reflexões sobre educação de adultos, marcadas essencialmente pela preocupação com métodos de ensino para adultos.

Na década de 60, o contexto histórico-político- econômico marcado pelo desenvolvimento da indústria e, ao mesmo tempo, pelo crescimento de movimentos populares, as preocupações com o acesso ao conhecimento levam a um conjunto de ações educativas desenvolvidas por diferentes agentes. Baseados em métodos e teorias que defendiam a participação da comunidade na construção do conhecimento, tais movimentos visavam mobilizar a população e criar condições para a formação de massa crítica.

Entre esses movimentos destacam-se: o Movimento de Educação de Base (MEB), com apoio da Igreja Católica; os Centros Populares de Cultura

(CPC), organizado pelo movimento estudantil; os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), De-Pé-Também-se -aprende -a- Ler, entre outros. Neste período, com o governo João Goulart, é criado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire, cuja experiência marcante com a alfabetização de trabalhadores irá desencadear profundas reflexões sobre uma educação para além dos processos de aquisição da leitura e escrita. Neste contexto toma corpo a compreensão de uma educação que extrapole a aquisição formal de conhecimentos, enfatizando a necessidade de educar partindo-se da realidade concreta e dos saberes dos trabalhadores.

A partir de 1964, período em que predominou o regime militar, os movimentos organizados são fortemente reprimidos e mantêm-se apenas as ações institucionalizadas e controladas pelo Estado, particularmente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Em termos de resultados, as ações coordenadas pelo Estado não conseguem proporcionar a inclusão por meio dos processos de alfabetização e, quando muito, conseguem levar ao parco domínio da leitura e escrita. Vale lembrar que a ação do Estado objetivava a manutenção do *status quo*, mantendo-se a exploração, a desigualdade e as condições favoráveis à lógica capitalista de acumulação por meio de um processo exploratório no qual a injustiça social e a ausência de direitos sociais se apresentavam de modo exacerbado. Neste contexto, é possível afirmar que a omissão do Estado na direção de uma educação de qualidade para todos estimulará ações não-formais de educação, tendo como ideal formar e conscientizar sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Dessa condição derivam compreensões que apontam para uma tentativa de diferenciar as ações que visam uma inclusão forçada pelo acesso aos processos formais de educação, em especial processos de alfabetização, daquelas ações que buscam uma formação mais crítica e consciente da realidade. Tal preocupação com uma visão crítica leva à concepção da educação popular como o conjunto de ações educativas não vinculadas ao Estado e exclusivamente organizadas pelos movimentos populares.

Nas últimas décadas, com a emergência de um novo modelo societário baseado na acumulação flexível, no Estado mínimo e na mundialização do capital, são desencadeadas reformas sociais, incluindo-se aquelas no âmbito do Estado, redefinindo-se responsabilidades sociais. Neste quadro, desencadeiam-se também reformas educacionais as quais têm como metas o desenvolvimento econômico, as transformações culturais e a inclusão social, sempre articuladas com o saneamento das finanças públicas e redução de gastos do Estado.

O discurso da inclusão, como garantia de equidade social, tem por base as exigências dos organismos internacionais (Banco Mundial, BIRD, Unesco) de desenvolvimento de estratégias que garantam a internacionalização da economia, estimulando ações compensatórias para os excluídos e mais

Sonia Regina Landini

pobres, tendo como foco a relação entre desenvolvimento de capital humano e crescimento econômico.

Em 1990, a declaração de Joimtien explicitará a importância do compromisso social para com o desenvolvimento de ações inclusivas, definindo a necessidade de

Art. 3, 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, s/p)

Com relação aos jovens e adultos, ainda que a educação vise uma série de ações educativas, o foco prioritário ainda se concentra nas ações de alfabetização.

Art. 5. As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. **Os programas de alfabetização são indispensáveis**, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. **Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal** em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais. (UNESCO, 1990, s/p) (grifo nosso)

Tuteladas pelos organismos internacionais, proposições direcionadas àqueles marginalizados dos processos educativos irão se concentrar nos processos de aquisição formal dos conhecimentos básicos necessários à cidadania, levando a políticas inclusivas de alfabetização e formação básica. Segundo Torres (1992), estas ações, na realidade, centraram-se apenas na alfabetização e não de modo a abranger os conteúdos do ensino básico em geral. Na mesma linha de proposições, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) irá definir que as ações educativas para aqueles marginalizados devem priorizar a alfabetização.

È importante salientar que o Estado, na “nova ordem social”, deve buscar parcerias para o desenvolvimento de ações educativas para aqueles marginalizados historicamente, enfatizando-se a responsabilidade da sociedade civil nestas ações, estimulando-se a atuação das organizações não governamentais (ONGs).

Além disso, é importante salientar que nas últimas décadas as ações inclusivas têm sido a pauta central de grande parte das proposições educativas para aqueles marginalizados socialmente. Estas práticas, de caráter compensatório, pretendem a equidade social. A definição do termo equidade consiste em tratar desiguais de modo igual, o que nos permite compreender o imperativo econômico que norteia tal definição, tendo em vista manter os processos exploratórios e desiguais. A educação, nesta lógica, é tanto uma ferramenta para aumentar a produtividade e competitividade quanto contribui para compensar as extremas desigualdades, promovendo um equilíbrio necessário para a ordem social.

José de Souza Martins (1997) evidencia o falso problema da exclusão/inclusão social. Para o autor, o termo exclusão é uma fetichização, um equívoco, tendo em vista o fato de que na sociedade moderna a desigualdade social é parte de um processo mais amplo. Segundo o autor, “[...] este processo que nós chamamos de exclusão não cria mais os pobres que nós conhecíamos e reconhecíamos até outro dia. Ele cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34).

Nesse quadro acima exposto, é possível afirmar que as ações educativas direcionadas aos marginalizados e pobres são, em geral, ações voltadas às necessidades de reprodução das condições sociais postas. Em contrapartida, os movimentos sociais têm buscado processos alternativos de formação, não sem dificuldades e desafios.

Ao resgatarmos as proposições históricas e as ações desenvolvidas para aqueles colocados à margem dos processos de aquisição de conhecimento podemos perceber que o foco nas ações de educação de jovens e adultos que foram marginalizados dos processos educativos formais, em especial para aqueles não alfabetizados, leva à consideração de que as ações formais e institucionais desenvolvidas pelo Estado não são ações efetivamente formativas, mas apenas instrumentais. Esta condição estimula a compreensão de que é preciso pensar a educação popular como educação não-formal e, prioritariamente, não vinculada ao Estado.

Se adotarmos essa compreensão, podemos considerar que educação popular relaciona-se às ações desenvolvidas por instituições e organização não governamentais, o que seria um equívoco tendo em vista: a desresponsabilização do Estado; o fato de que muitas organizações não estão vincu-

**Sonia Regina Landini**

ladas às lutas e movimentos sociais. O surgimento e crescimento destas organizações podem ser compreendidos dentro do movimento de responsabilização da sociedade civil para com o desenvolvimento social, formalizado pela “criação” da denominação “terceiro setor”, ou “organizações sociais advindas da noção de público não estatal”, proposta por Bresser Pereira, ministro na gestão de Fernando Henrique Cardoso (MARE, 1997).<sup>1</sup>

Com estas rápidas reflexões, compreende-se que a educação popular não pode ser caracterizada por sua institucionalidade, ou por sua formalidade. O que caracteriza a educação popular é a concepção de educação e formação, e os objetivos e interesses a ela associados.

### **Educação popular: [re]significando**

Etimologicamente a educação popular diz respeito à educação para o povo, ao conjunto de indivíduos que compõem uma sociedade. Pode-se pensar, portanto, em toda educação que se direcione ao cidadão.

Considerando-se o percurso histórico da educação popular, em especial nas fases pós-ditadura militar, muitos educadores se posicionam de modo a combater a ação do Estado como provedor da educação, considerando educação popular como expressão de práticas realizadas “fora do Estado”. (PAIVA, 1980).<sup>2</sup>

Nos anos mais recentes, particularmente a partir dos processos de reestruturação produtiva e da “nova ordem” social, conforme pontuado anteriormente, a educação passa a assumir novos contornos, tendo como foco a desresponsabilização do Estado para com a educação. Neste contexto, a valorização da cultura popular estimulará o surgimento de diversas ações educacionais inclusivas. Uma das proposições terá na escola formal um dos lócus de inclusão social. A escola cidadã, como é denominada, se baseia em “uma escola pública autônoma sinônima da educação popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizador (popular)” (GADOTTI, 19991, p. 54).

Nesse âmbito de possibilidades e ações, considerando-se a valorização daquelas voltadas para a inclusão social, em especial evidenciando a problemática da diversidade cultural e o combate à desigualdade (de gênero, racial, étnica e religiosa), são retomados aspectos epistemológicos diferentes para a compreensão das questões sociais, incluindo as educacionais. Neste contexto, é possível identificar na literatura alguns enfoques e perspectivas epistemológicas: o enfoque histórico-dialético, o enfoque dialógico e interativo, o enfoque hermenêutico, o enfoque da reflexividade, o enfoque desconstrutivo (GHISO, 1998).

Dada a imprecisão e complexidade dessas influências para o significado de educação popular, faz-se necessária a contextualização da sociedade e suas relações sociais.

No capitalismo temos que a característica fundante se baseia na propriedade privada dos meios de produção, tendo como elemento central o fato de que o produto do trabalho social se incorpora a essa propriedade privada, o que caracteriza a transformação da força de trabalho em mercadoria. Desta monta, podemos pensar que os sujeitos que compõem toda a camada da população submetida aos processos de exploração do capital, ainda que indiretamente, sejam considerados como “camada popular”, contrapondo-se à elite. De fato, estamos aqui tratando da contraposição entre classe trabalhadora e burguesia/capital, ainda que as variáveis históricas do trabalho, das formas de exploração – diferentes formas de trabalho, desde assalariado até informalidade – e dos sujeitos que se identificam mais ou menos com a burguesia (intelectuais que atuam na manutenção da mercadorização).

Marx, ao tratar do método da economia política, evidencia que

A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar de novo à população, que não seria, desta vez, a determinação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e relações numerosas. (MARX, 1983, p. 218)

Essa identificação com a condição de classe social parece ser essencial para não cairmos no equívoco das denominações de classes (baixa, média, alta) e camadas populares como expressão de indivíduos tidos por suas manifestações culturais singulares. Trata-se de considerar as camadas populares como dotadas de saberes, cultura, conhecimentos, mas sendo estes sempre relacionados à totalidade social e às formas sociais estruturais. Dito de outro modo, a classe trabalhadora – em suas diferentes posições em termos de mercado de trabalho – é a chave para a compreensão do que se denomina “classes populares” ou “camadas populares”.

Dotando de sentido político ao termo, contextualizando popular como classe, podemos pensar em uma educação que se projete na direção dos anseios, necessidades e desejos daqueles que constituem a base das relações

**Sonia Regina Landini**

exploratórias. Sujeitos estes que se tornam alheios à propriedade dos meios de produção, dos conhecimentos envolvidos no processo produtivo e de trabalho e nas formas históricas em que esta relação se desenvolve.

Neste contexto, a educação popular deve ser entendida como uma educação direcionada à classe trabalhadora – estejam os trabalhadores fora ou dentro do processo produtivo propriamente dito – posicionada à margem das condições adequadas de educação, saúde, lazer, etc.

A educação popular deve ser compreendida, portanto, como educação para e da classe trabalhadora, tendo como perspectiva o acesso ao conhecimento humano historicamente desenvolvido. O significado desta afirmativa diz respeito à garantia de conhecimentos que tornem os trabalhadores capazes de compreender o mundo no qual estão inseridos, os processos de trabalho, a cultura, sua potencialidade e as formas de desenvolvimento individual e social, sem perder de vista sua cultura e história.

### **Educação popular: características e princípios**

Tomar a educação popular como educação da classe trabalhadora implica caracterizar a natureza do processo histórico-social e as formas de sociabilidade que definem a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, a educação.

Para compreender a história devemos partir do concreto, do real, empiricamente comprovável. Neste sentido, o trabalho e o trabalhador devem ser considerados como frutos históricos das relações concretas entre os homens. Desta perspectiva, o trabalho, ato ontológico-primário do ser social, passa por transformações e se complexifica e, nesta complexificação, exige conhecimentos, habilidades, capacidades novas dos sujeitos.

Concebendo ontologicamente o trabalho como uma relação entre teleologia – os objetivos a serem atingidos previamente esboçados na consciência – e a objetividade, podemos considerar que a generalização dos atos singulares do trabalho, tanto em termos de seu resultado, como do conhecimento envolvido neste processo, caracterizará o fluxo histórico das relações sociais. Neste contexto, há uma generalização e complexificação do ser individual e social e uma tensão entre indivíduo e totalidade social.

No capitalismo, o avanço das forças produtivas, que deveria expressar o domínio do homem sobre si mesmo, sobre a natureza e o domínio da história, assume uma forma distinta. Os trabalhadores são alijados dos meios de produção e precisam vender sua força de trabalho. A troca entre trabalho e salário, produto e preço, que aparecem como relações naturais, obscurecem uma relação mais complexa: o fato de que a produção de valores de uso destinados à troca, que aparece como algo natural para todos os trabalhos, contém em si trabalho humano não pago, transformando o próprio trabalho em uma mercadoria.



Nesse contexto, as formas socialmente postas para a garantia de manutenção da lógica mercadológica incluem as instituições, o Estado, os intelectuais. Isso implica dizer que para o capital faz-se necessária a disseminação das formas abstratas de compreensão da realidade, incluindo aqui as formas de disseminação promovidas pela educação.

Como apontado anteriormente, para Marx (1983), compreender o significado do termo população é preciso considerar a concreticidade das relações sociais, a totalidade social. Do mesmo modo, para compreender as ações relativas à educação popular se faz necessária a compreensão da condição histórica concreta da luta de classes e das possibilidades de superação dos limites históricos da sociedade capitalista. Este processo não se dá por meio do domínio exclusivo da teoria e do conhecimento científico. Na verdade, é na prática cotidiana que a luta do proletariado se processa. No entanto, a tomada de consciência das condições concretas se depara com as formas de convencimento elaboradas pelo capital para obscurecer a realidade. Neste sentido, estender o acesso à teoria e ao conhecimento socialmente constituído para a classe trabalhadora é elemento de grande importância para a tomada de consciência. Pensar a educação popular requer tomar a vivência concreta e cotidiana dos sujeitos, e estabelecer uma unidade com a teoria. É desta unidade que se pode pensar em uma práxis revolucionária e uma teoria revolucionária.

A ruptura entre teoria e prática estabelece uma compreensão parcial da realidade e, no âmbito da educação, nos coloca diante de concepções idealistas, pressupondo ser a teoria e o conhecimento científico a chave das transformações sociais. Muito das proposições educacionais, por mais progressistas que sejam, incorrem no erro de destinar à educação a responsabilidade de transformar o mundo, conscientizar a classe trabalhadora. Tais perspectivas tomam, de um lado, a teoria como central ou, por outro lado, a prática como transformadora. O desafio se coloca no pensar teoria e prática em termos de unidade.

Recuperando as proposições de Marx acerca da politecnicidade, é preciso considerar que, para o autor, a educação no capitalismo poderia contribuir para a ampliação do conhecimento acerca de si e das condições objetivas, aumentando suas potencialidades e aumentando as chances para identificação das contradições vividas. No entanto, Marx não tinha na educação a chave para as transformações sociais.

A educação politécnica propunha um maior domínio instrumental e científico do objeto estudado. Instrumental no sentido de garantir uma maior produtividade ao trabalhador, o que pode parecer um contrassenso, mas que potencialmente evidenciaria as contradições e desigualdades. Científico, na direção de garantir a compreensão dos processos de funcionamento do trabalho, das máquinas, técnicas, etc.

**Sonia Regina Landini**

Tais argumentos se baseiam no fato de que o trabalho como expressão da humanização e socialização contém em si a dimensão teórico-prática. Dito de outro modo, ontologicamente o trabalho é uma atividade que exige domínio da natureza, das condições concretas e reais para que, na consciência, o homem escolha a melhor forma de atuar para atingir um fim planejado, fim este baseado em uma necessidade concreta. Ainda que em sua forma histórica o trabalho tenha se desenvolvido e se transformado em mercadoria, em propriedade privada, a potência ontológica jamais desaparece. Ou seja, jamais perdemos a condição de buscar as melhores formas para atingirmos nossas metas, tendo em vista as necessidades – cada vez mais socialmente postas.

A lógica formativa do trabalho em uma sociedade de classes tem os limites próprios à privatização dos meios de produção, do produto do trabalho e da força de trabalho. Neste contexto, o trabalhador está limitado aos conhecimentos postos como necessários ao sistema. Entretanto, quanto maior o domínio do processo de trabalho, dos conhecimentos que embasam a sua prática, mesmo que alienada, estranhada, mais se explicita a contradição entre domínios e limites postos.

Assim, o trabalho educativo de caráter formativo tem como tarefa resgatar a relação ontológica-gnosiológica e aumentar o domínio dos conhecimentos que embasam a prática produtiva; estimular a consciência dos limites destas práticas; explicitar o potencial cognoscitivo da atividade humana; potencializar a compreensão da capacidade transformadora da relação entre teoria e prática.

Nesse campo, podemos nos desafiar a criar alternativas educativas que permitam mais do que a reflexão sobre a prática, mas a compreensão da prática como histórica, e colaborar para o desenvolvimento de reflexões, argumentos e estratégias que possam levar ao desencadeamento de mudanças concretas e socialmente enraizadas.

As diferentes compreensões do termo educação popular refletem a complexidade da questão, evidenciando que a relação entre teoria e prática está longe de ser referência para uma educação que contribua efetivamente para a compreensão da realidade social. Trata-se de estender a noção de reflexão sobre a prática, que toma a reflexão como categoria primária, para pensar a prática como a base objetiva que deve impulsionar a reflexão. A contribuição da educação consiste em tomar a prática para ser analisada científica e historicamente, permitindo aos sujeitos a captura da realidade em suas contradições e múltiplas determinações.

Os desafios são muitos e exigem uma articulação real e concreta entre a realidade vivida e os conhecimentos a serem trabalhados. Isso inclui uma clara compreensão epistemológica com base nos pressupostos ontológicos; uma organização curricular que privilegie a integração teórico-prática; e formação de educadores com sólido domínio da dimensão concreta da realidade econômico-político-social.

## Referências

BIESIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação** - PNE. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. MARE-Ministério da administração federal e reforma do Estado. Secretaria da Reforma do Estado. Organizações Sociais. / secretaria da reforma do estado. Brasília: Ministério da administração e reforma do estado, 1997. caderno 2. Disponível em: [http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivos/publicacao/seges/pub\\_segese\\_mare\\_caderno02.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivos/publicacao/seges/pub_segese_mare_caderno02.pdf).

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais).

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, VERA M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano xxi, n. 55, novembro/2001.

GADOTTI, M. **Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. Cadernos de EJA V 06. São Paulo: IPF, 1999.

GHISO, A. **De la práctica singular al diálogo com lo plural**. Medellín: Seminario Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural, 1998

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972

MANFREDI, S. M. **Política e educação popular**. 2a. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

MARTINS, J.de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PAIVA, V. "Estado e educação popular: recolocando o problema". In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

TORRES, R. M. **Educación para todos**: la propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no painel nueve años despues de Jomtien, Conferência anual da sociedade internacional de educação comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1992.

**Sonia Regina Landini**

**Notas**

<sup>1</sup> Na reforma do Estado há identificação das diferentes responsabilidades para ações sociais coordenadas pelo Estado. O destaque fica para o que se denomina *serviços não-exclusivos* do Estado, que corresponde ao setor no que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado, mas este se faz presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem economias externas relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços pela via do mercado. São exemplos desse setor as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (MARE, 1997, p. 10).

<sup>2</sup> Ver Paiva (1980; 1984); Beisegel (1974); Manfredi (1981).

**Correspondência**

**Sonia Regina Landini** – Universidade Federal do Paraná, Rua Gen. Carneiro 460 ed. D. Pedro I Centro, CEP: 80060-150 – Curitiba, Paraná, Brasil.

*E-mail:* slandini@uol.com.br

Recebido em 30 de novembro de 2010

Aprovado em 09 de julho de 2011