

José Francisco de Melo Neto
Pedro José Santos Carneiro Cruz
(Organizadores)

Extensão Popular, educação e pesquisa



COLEÇÃO  NUPLAR

EXTENSÃO POPULAR
educação e pesquisa



REITOR
VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA
LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE



Diretor do CCTA
ULISSES CARVALHO DA SILVA
Vice-Diretora
FABIANA CARDOSO DE SIQUEIRA



Conselho Editorial
CARLOS JOSÉ CARTAXO
MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA
JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE
Editor
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
Secretário do Conselho Editorial
PAULO VIEIRA
Laboratório de Jornalismo e Editoração
Coordenador
PEDRO NUNES FILHO

Transcrição das entrevistas:

Roberto Silva - Estudante do Curso de Letras (Português) da UFPB.

Supervisão da transcrição das entrevistas:

Pedro José Santos Carneiro Cruz - Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba, membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.

Entrevistadora:

Todas as entrevistas foram realizadas pela Prof^ª. Andréa Alice da Cunha Faria, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, durante o II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (SENAPOP). Esse evento ocorreu em João Pessoa, PB, no ano de 2014, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e pela Articulação Nacional de Extensão Popular (ANE-POP)

José Francisco de Melo Neto
Pedro José Santos Carneiro Cruz
(Org.)

EXTENSÃO POPULAR

educação e pesquisa

Editora do CCTA/UFPB
João Pessoa
2021

Copyright © 2017 - José Francisco de Melo Neto

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À GRUPO DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR (EXTELAR)

É permitida a cópia total ou parcial, desde que citada a fonte.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico IMPRELL

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E96 Extensão popular: educação e pesquisa [recurso eletrônico] / Organização: João Francisco de Melo Neto, Pedro José Santos Carneiro Cruz - João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

Recurso digital (43,4MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-229-6

1. Educação Popular. 2. Pesquisa e extensão. 3. Extensão Universitária. I. Melo Neto, João Francisco de. II. Cruz, Pedro José Carneiro Cruz.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37.018.8

Elaborada por: Susiquine Ricardo Silva CRB 15/653

Apoios: PRAC - Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
COEP - Coordenação de Educação Popular (UFPB)
NUPLAR - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular
INCUBES - Incubadora de Empreendimentos Solidários (UFPB)
EXTELAR - Grupo de Pesquisa em Extensão Popular
PPGE - UFPB
SENAES - TEM
PROEXT - MEC

Parcerias: SEDH - PB
NESOL - USP
ITES - UFBA
NÚCLEO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA - UFSCAR
IUBES - UFCG
GEPPS - UFPB (campus IV - litoral norte)
OLATECSOL - UFPEL
OASIS - UFRN
LAEPT - UFPB

O NUPLAR é um Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular voltado para a educação de pessoal de nível superior para assessorias da educação popular - em seus variados campos de aplicação - da economia solidária, que envolve ações relativas à autogestão e a temas afins, bem como do observatório de políticas culturais. É composto da Incubadora de Empreendimentos Solidários (INCUBES), do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e do OBSERVACULT (Observatório de Políticas Culturais). Procura contribuir para o desenvolvimento local e a geração de tecnologias sociais, promovendo novas perspectivas conceituais e práticas para o papel social da universidade e o aprofundamento de questões epistemológicas quanto ao exercício da pesquisa, do ensino e da extensão.

Esse núcleo socializa sua produção acadêmica em dois campos teóricos, criando duas séries: a primeira voltada para a temática 'economia solidária e sociedade', e a segunda, a educação popular.

Este livro está também sendo publicado com apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS - Vivências de Extensão e Educação Popular em Saúde no SUS, o qual faz parte da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS) e tem o apoio do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES).

O Projeto VEPOP-SUS constitui uma iniciativa de apoio e fomento às experiências de Extensão Universitária na linha da Educação Popular em Saúde, de maneira integrada com os espaços e sujeitos do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como com os grupos, movimentos e iniciativas de saúde do campo popular no Brasil.

Ao apoiar essa publicação, o Projeto VEPOP-SUS espera que ela possa contribuir para a formação de novos perfis profissionais pautados na Educação Popular e fomentar novas atividades e pesquisas relacionadas à Extensão Popular em Saúde.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS-PRAC
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR-COEP

INCUBADORA DE EMPREENDIMENTOS SOLIDÁRIOS - INCUBES
GRUPO DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR - EXTELAR
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM
ECONOMIA SOLIDÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR - NUPLAR

Conselho Editorial

Anabel Riviero, Universidad de la República - Uruguai
Andres Ruggeri, UBA, Argentina
David Barkin, UNAM, México
Genauto Carvalho de França Filho, UFBA, Brasil
José Francisco de Melo Neto, UFPB, Brasil
José Luis Carretero Miramar - Espanha
José Maria Carvalho Ferreira - Portugal
Marco Antônio de Castilhos Acco, UFPB, Brasil
Maria de Fátima Melo do Nascimento, UFPB, Brasil
Maurício Sardá de Faria, UFPB, Brasil
Roberto Mendoza, UFPB, Brasil
Vanderson Gonçalves Carneiro, UFPB, Brasil

Conselho Consultivo

Paul Israel Singer, USP, Brasil
Roberto Veras de Oliveira, UFPB, Brasil
Henrique Tahan Novaes, UFSCAR, Brasil
Flávio Chedid Henriques, UFRJ, Brasil
Leônicio Camino, UFPB, Brasil
Carlos Martines, Argentina
Ricardo Antunes, Unicamp, Brasil
Fábio Bechara Sanchez, UFSCAR, Brasil
Camila Piñeiro Hamecker, Universidad de Habana, Cuba
Pedro Christófoli, UFFS, Brasil
José Carlos Mendonça, LASTRO – UFSC, Brasil
Rogério Medeiros, UFPB, Brasil
Dario Azzellini, Austria
Felipe Addor, UFRJ, Brasil
Roberto Horta, UFMG, Brasil

COLEÇÃO 1

ECONOMIA SOLIDÁRIA E SOCIEDADE

Títulos publicados:

**Incubação de empreendimento solidário popular:
fragmentos teóricos.**

Francisco Xavier Pereira da Costa, Iolanda Carvalho de Oliveira e José Francisco de Melo Neto.

Extensão universitária - diálogos populares
(vários autores)

**Educação, extensão popular e pesquisa
(metodologia e prática)**

Maria das Graças de Almeida Baptista
Tânia Rodrigues Palhano

Economia solidária e sociedade

Maurício Sardá de Faria e Vanderson Gonçalves Carneiro

Crisis y autogestion en el Siglo XXI.

Maurício Sardá de Faria, A.E.Roggeri e H.T. Novaes

IV Encontro Internacional "A economia dos trabalhadores".

Maurício Sardá de Faria, A.E.Roggeri e F. C. Henriques

Autogestão, Cooperativa, Economia Solidária: Avatares do trabalho e do capital.

Maurício Sardá de Faria

Títulos a publicar:

Extensão universitária - diálogos de pertenças

COLEÇÃO 2 EDUCAÇÃO POPULAR

Títulos publicados:

Educação Popular - enunciados teóricos

José Francisco de Melo Neto

Educação Popular - enunciados teóricos V. 2

Agostinho Rosas e José Francisco de Melo Neto

Educação Popular - enunciados teóricos V.3

José Francisco de Melo Neto

Educação popular na formação universitária: reflexões a partir de uma experiência de extensão...

Pedro José Santos Carneiro Cruz e Eymard Mourão Vasconcelos.

Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP).

Pedro José Santos Carneiro Cruz e outros

Títulos a publicar:

1. Educação popular - memória e história
2. Universidade popular - ensino, extensão e pesquisa
3. Extensão Popular: caminhos em construção
4. Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular.
5. Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) - volume 2.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
José Francisco de Melo Neto	
Pedro José Santos Carneiro Cruz	

PREFÁCIO	17
Timothy D. Ireland	

1 EDUCAÇÃO POPULAR EM EXTENSÃO POPULAR

ENTREVISTA COM AGOSTINHO ROSAS: Desafios para a educação popular na universidade.....	33
---	----

EDUCAÇÃO (POPULAR) E CONTRADIÇÕES	40
Volmir José Brutscher	

ENTREVISTA COM FLÁVIO BRAYNER: Legados da educação popular e seus caminhos na pesquisa-ação	74
---	----

EDUCAÇÃO POPULAR: Expressão de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação	82
Andréa Alice da Cunha Faria	
Volmir José Brutscher	

ENTREVISTA COM RAY LIMA: Conversas com as experiências das Cirandas da Vida e do Movimento Escambo Popular Livre de Rua ..	104
--	-----

PARTICIPAÇÃO POPULAR E ARTE NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS PELA EDUCAÇÃO POPULAR.....	113
---	-----

Bruno Oliveira de Botelho

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Islany Costa Alencar

Daniela Gomes de Brito Carneiro

ENTREVISTA COM MARCEL FRANCO ARAÚJO FARAH : A institucionalização da educação popular	142
--	-----

UM DIÁLOGO COM A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	152
--	-----

Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa

José Francisco de Melo Neto

2 PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR

ENTREVISTA COM IVANDRO DA COSTA SALES: Da extensão- apêndice à produção do conhecimento pela confrontação dialógica de saberes.....	186
---	-----

PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR: confrontação de saberes (uma leitura da educação popular).....	191
---	-----

Pedro José Santos Carneiro Cruz

Bruno Oliveira de Botelho

ENTREVISTA COM EDUARDO SODRÉ : A extensão popular, a pesquisa e a construção de conhecimentos.....	214
---	-----

SABER POPULAR E SABER CIENTÍFICO220

Severino Pedro Felipe

José Francisco de Melo Neto

3 CONSIDERAÇÕES PARA A CONCLUSÃO DESTA OBRA E A
CONTINUIDADE DE DIÁLOGOS.....251

APRESENTAÇÃO

Durante a realização do II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (SENAPOP), em novembro de 2013, no Campus I de João Pessoa da UFPB, o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) promoveu uma série de entrevistas com pesquisadores desse campo de estudos e presentes no evento. Os textos dessas entrevistas serviram como material básico e ponto de partida para debates e outras elaborações no interior do grupo de pesquisa. Este livro é uma síntese de textos dos entrevistados, em especial, da produção gerada por participantes do grupo, seguindo a própria metodologia de produção de textos de forma coletiva. E que caminhos se prestaram para tal elaboração?

Como metodologia, os princípios que orientam a organização do livro são os mesmos da pesquisa-ação, o *modus operandi* de todo o Seminário. Portanto, a orientação teórica é a mesma da pesquisa-ação.

Inicialmente, durante o evento, procedeu-se às entrevistas com os que atuam no campo da extensão popular e que se apresentam como pesquisadores da área da educação popular, realizando projetos ou programas de trabalhos sociais. Depois do evento, essas entrevistas foram transcritas, com a contribuição de

estagiários da área de Letras e da Coordenação de Educação Popular (COEP), da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB. Esse trabalho foi supervisionado por um ou dois membros do grupo, com os quais se dividiu a responsabilidade por cada uma das várias entrevistas. Os textos das transcrições foram apresentados ao grupo e discutidos em suas reuniões, com apresentação do próprio entrevistado, por meio de gravação em vídeo. Assim, por meio de um debate no grupo de pesquisa, cada texto foi revisto seguindo o pensamento de cada entrevistado, e a redação aprimorada não exatamente nas palavras *ipsis litteris* dos autores, mas através de uma reconfiguração dos temas de debate do autor sem ferir os seus conteúdos.

Em um segundo movimento, uma nova versão do texto foi apresentada ao grupo pelo responsável pela escrita da entrevista. Com a apresentação, discutiu-se sobre os aspectos considerados de mais importantes pelo autor ou que estão a desafiar os trabalhos em extensão popular e na metodologia da pesquisa-ação, apresentados por eles.

Em um terceiro momento, cada um dos apresentadores da entrevista passou a elaborar um texto próprio, para ser apresentado em eventos técnico-científicos da temática, a partir de questão considerada em aberto pelo autor da entrevista. No quarto e último momento, foi apresentado o novo texto produzido pelo grupo, uma volta ao debate interno que, finalmente, foi aceito como um texto para o grupo. Dessa maneira, foram construídos

de forma coletiva os textos que seguem com a forte colaboração individual e, em seguida, com o envolvimento de todo o conjunto do Extelar.

O livro foi dividido em três assuntos, mesmo que a temática básica do Seminário tenha sido a pesquisa-ação na extensão popular. O primeiro envolveu a temática relacional da educação popular na extensão popular; há um tema específico sobre a institucionalização da educação popular, um tema muito candente e tensionado naquele momento; e, finalmente, o tema da pesquisa-ação em extensão popular.

Como se pode ver, cada tema se apresenta aos entrevistados de uma mesma forma, só variam os caminhos de cada entrevista. Por exemplo, no primeiro texto, Agostinho Rosas, do Centro Paulo Freire e da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), expõe sua visão a respeito da temática posta, e Volmir Brutscher, membro do Extelar, debate sobre as contradições presentes na educação popular, dialogando com Agostinho. Assim, desenvolveram-se os demais textos.

Em síntese, o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) deseja que todo esse material possa chegar àqueles que atuam no campo da extensão popular, da educação de jovens e adultos, da educação popular, das políticas públicas, da economia solidária e de outros campos em que é mais adequado empregar uma metodologia que gere conhecimentos e que promova a mobilização e a organização das pessoas envolvidas nessas ações.

No pensamento do grupo, tudo isso se apresenta como uma possibilidade concreta de as ações acadêmicas serem postas a serviço diretamente de comunidades ou grupos e que a Universidade pode se realizar em outras direções, para além da mera reprodução de um conhecimento estabelecido, efetivado pela extensão, pelo ensino e pela pesquisa em bases populares.

João Pessoa, tempos de São João, 2015.

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto

Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz

COORDENAÇÃO DO EXTELAR

PREFÁCIO

Timothy D. Ireland¹

Ao ter o privilégio e prazer de ler **Extensão Popular: educação e pesquisa**, lembrei-me de um artigo que eu escrevi há uns 14 anos atrás sobre Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: Primos Pobre?² e voltei a ler como eu tinha concebido a extensão universitária naquela época. No artigo cheguei a perguntar se “Seria muito pretencioso conceituar a extensão como a ‘consciência social’ da universidade, que indica da alguma forma o grau de interação entre uma universidade e a comunidade em que está inserida?” E fui buscar na história a maneira em que o conceito e prática de extensão universitária se evoluíram ao longo dos últimos 150 anos. Assim, inicialmente o meu diálogo com **Extensão Popular** me provoca a querer fazer uma breve incursão histórica sobre extensão universitária pelos paralelos que existem entre o que aqui se denomina extensão popular e como a extensão universitária foi praticada em vários países no passado.

1 Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, Universidade Federal da Paraíba.

2 **Extensão universitária – diálogos populares**. José Francisco de Melo Neto (org.), João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

Discutir a temática da extensão universitária e educação popular, também exige uma declaração de interesse. Eu não sou um observador objetivo e desinteressado. Ao longo dos últimos 25 anos, venho desenvolvendo diferentes papéis num projeto de extensão universitária que também se caracteriza como extensão popular, a Escola Zé Peão – PEZP. O Zé Peão foi criado em 1990 por um grupo de professores do Centro de Educação e membros da diretoria do SINTRICOM para desenvolver um serviço de alfabetização e educação continuada para operários da indústria da construção civil em João Pessoa. Assim faço a minha leitura desse livro a partir dessa experiência e constantes reflexões sobre a atividade de extensão e a sua relação com a comunidade e com o ensino e a pesquisa.

O livro, na melhor tradição freireana, constitui um diálogo. Nada mais apropriado do que um livro sobre extensão popular no espírito da educação popular tomar o formato de um diálogo entre os autores e acadêmicos, todos profundamente envolvidos em práticas e reflexões teóricas sobre o engajamento da universidade com a comunidade maior. Então o livro constitui um diálogo entre pessoas e ideias e representa, tal qual a extensão popular defendida pelos autores, um trabalho e uma construção coletiva. Possui o mérito de ser extremamente consistente, congruente e coerente com as premissas da própria educação popular.

A leitura do livro é provocativa no sentido positivo. É um livro que exige atitude e posicionamento por parte do leitor.

Entre as questões que a minha leitura suscitou escolhi três para tentar expandir. A primeira exprime certa perplexidade sobre o foco dos programas, projetos e políticas que se caracterizam como expressões de educação popular. A segunda retoma a questão da institucionalização da extensão popular e sua incorporação nas políticas governamentais. Por último, gostaria de articular essa discussão da extensão popular que se desenvolve em âmbito local e nacional com as recém-aprovadas agendas globais para a educação e desenvolvimento, o Marco de Ação Educação 2030 e a Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável. Num mundo globalizado em que a interconectividade e interdependência são facetas fundamentais, a relação entre o local e o global não pode ser ignorada.

EXTENSÃO POPULAR UNIVERSITÁRIA: UMA INCURSÃO HISTÓRICA

Não há tempo nem espaço aqui para embarcar nem num esboço da história fascinante da extensão universitária e dos seus contornos. A minha intenção é de contextualizar brevemente a extensão universitária e apontar alguns paralelos entre antecedentes históricos que ocorreram em diversos países e o que no Brasil contemporâneo se denomina extensão popular. Um dos primeiros registros de extensão universitária ocorreu em 1867 quando um jovem professor da Universidade de Cambridge, James Stuart,

foi convidado pelo Conselho para a Promoção de Educação Superior para Mulheres do Norte da Inglaterra³ a proferir quatro conjuntos de palestras nas cidades de Leeds, Liverpool, Manchester e Sheffield. O objetivo do Conselho era criar novas oportunidades de acesso à educação para mulheres e, especialmente, para aquelas que queriam ser governantes ou professoras (Peers, 1972, p.52). Assim, nasceu o movimento que se tornou conhecido na Grã-Bretanha como ‘extensão universitária’ e posteriormente como ‘estudos extramurais’. Anedoticamente, é significativo notar que, embora a demanda original tenha sido direcionada para um curso sobre a teoria e métodos de educação, Stuart decidiu discorrer sobre a História da Astronomia. A demanda para educação estava sendo atendida, mas a universidade se reservou o direito de decidir o que seria ensinado. Para se redimir, Stuart ministrou outro curso em 1867-68, na cidade de Crewe especificamente para ferroviários.

Um segundo caso mais recente, também da Grã-Bretanha, é ilustrativo por realçar a questão da relação entre a comunidade e a universidade. O famoso estudo de Norbert Elias, intitulado **Os Estabelecidos e os Outsiders**, foi baseado em três anos de pesquisa de campo, realizada numa pequena comunidade inglesa, no final dos anos 50. Nessa época, Elias trabalhava na Universidade de Leicester e atuava num programa de educação de adultos.

Talvez seja possível aplicar os conceitos básicos elaborados por Elias – denominados de estabelecidos e *outsiders* – para analisar e interpretar as relações de poder no povoado de Winston Parva, às relações de poder implícitas entre os segmentos universidade e comunidade e, dentro da instituição ‘universidade’, entre as clássicas atividades de pesquisa e ensino e as desenvolvidas com ou sobre os *outsiders* ou excluídos (Ireland, 2002, p.69).

No início do século passado, identificamos vários casos de extensão universitária, especialmente no Canadá e nos EUA, metodologicamente mais parecidos com a extensão popular. A Universidade de St. Francis Xavier, por exemplo, deu início em 1923, ao seu engajamento por meio do famoso Movimento Antigonish, desenvolvido em Nova Scotia, New Brunswick e Prince Edward Island. Tratava-se de um trabalho de desenvolvimento de comunidades envolvendo pescadores e suas famílias. Para tanto, promoviam-se reuniões de massa e grupos de estudo informal em que se debatiam os problemas da comunidade e se discutia a importância e possibilidade de autoajuda e a ideia de aprender através de ação econômica em sociedades de crédito e cooperativas. Começou com agricultores e pescadores e se estendeu aos mineiros de carvão e aos siderúrgicos (Peers, 1972, p.267).

Já no século XX, de volta ao Reino Unido, há diversos casos de jovens acadêmicos de peso serem engajados na extensão universitária especificamente com organizações e sindicatos de trabalhadores em apoio às bandeiras da luta da classe operá-

ria. Nomes como Eric Hobsbawm, Edward Thompson, Raymond Williams e R.H.Tawney se destacam. Porém, para não criar uma impressão falsa sobre a homogeneidade dos rumos da extensão universitária que sempre foi um campo contestado, citamos o professor Wilpert, da Universidade de Colônia/Alemanha, que afirmou, em 1956, categoricamente “Olhando esta questão (da responsabilidade com a comunidade) de dentro da universidade, eu negaria qualquer responsabilidade. A única função da universidade é de dar o melhor de si na pesquisa e de ensinar o que os seus membros descobrem através da pesquisa” (Titmus, 1981, p.40).

FOCO DA EXTENSÃO POPULAR UNIVERSITÁRIA

Um dos teóricos mais influentes nesse campo que agrega extensão universitária, educação popular e educação de adultos é obviamente o professor Paulo Freire que liderou a equipe do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) no final da década de 50. Embora Freire tenha destacado a dimensão cultural como meio para conscientizar e politizar os adultos que participaram dos círculos de cultura, o foco central da sua missão foi a alfabetização dos adultos – empoderá-los a ler e escrever a palavra e o mundo criticamente na busca da sua autonomia e liberdade. O livro prefaciado aqui se refere com frequência à extensão popular cujo

foco é saúde, ou economia solidária ou educação ambiental. Faz referência às tentativas de levar a educação popular para dentro da escola formal, mas quase não há menção a projetos de extensão popular cujo foco é o conhecimento escolar.

No âmbito da extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba, o Programa Escola Zé Peão constitui um exemplo de um processo focado na aprendizagem escolar do adulto. Embora sustentado por um conceito bem mais amplo de educação, sempre foi um objetivo muito caro à escola garantir a escolarização dos alunos operários. Quando no início empreguei a palavra ‘perplexidade’ era no sentido de tentar questionar e entender a preponderância de projetos de extensão popular cujo foco não era o processo escolar. Ou colocado de outra forma, será que existe resistência epistemológica dentro do campo da pedagogia em torno da educação popular por, de certa forma, marginalizar as formas tradicionais de transmitir e gerar conhecimento?

Se por um momento, passamos a examinar a condução e impacto da extensão popular e educação popular em âmbito federal e nas políticas de governo – objeto do meu segundo questionamento – encontraremos o seguinte. Em primeiro lugar, coube à Secretaria Geral da Presidência da República a condução do processo de discussão em torno da educação popular como método de governo. Em segundo lugar, o Ministério da Educação teve uma participação tímida no processo. E em terceiro lugar, o Ministério que mais avançou com relação à incorporação de

educação popular com parte da política pública foi o Ministério da Saúde seguido pela Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho. Somente no último ano a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do MEC lançou uma discussão em que a educação ao longo da vida articulada com a educação popular formaria a base conceitual para uma nova política pública de educação.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO POPULAR

Ao lembrar os embates recentes sobre a política nacional de educação popular é sempre instrutivo buscar os antecedentes históricos que podem contribuir para a nossa compreensão do momento atual. Em 1963, Freire e sua equipe de jovens estudantes universitários iniciaram um processo de alfabetização de adultos na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte. Muito tem sido escrito sobre os 40 Horas de Angicos, como se tornou conhecido, destacando a sua importância para o tratamento que se dava a alfabetização de adultos e a sua contribuição para repensar o próprio conceito de educação. Representou uma nova compreensão de educação em que a cultura popular como projeto contra hegemônico e a educação popular constituíram as pedras angulares de um novo sistema educacional, pensado na sua dimensão política e capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Com base no sucesso dessa experiência, Freire foi convidado para assumir a

coordenação do Plano Nacional de Alfabetização em 1963, pelo então Ministro de Educação, Paulo de Tarso e viu o seu método de alfabetização ser oficializado pelo governo brasileiro e adotado como estratégia para alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura. Assim, em realidade, a educação popular se tornou política pública de alfabetização pela primeira vez. De acordo com Germano (1997):

[...] o que estava em jogo, para além da alfabetização de milhões de adultos, adolescentes e crianças, dizia respeito à necessidade de politizar e conscientizar o povo para que ele pudesse participar efetivamente da vida do país e influenciar decisivamente na transformação da sociedade brasileira. Enfim, numa linguagem muito discutida atualmente, o que estava colocado como prioridade era o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, para a organização da cultura, para a participação política de enormes contingentes populacionais (GERMANO, 1997, p.390).

Quase cinquenta anos mais tarde, em 2012, Paulo Freire foi nomeado patrono da educação brasileira pelo Congresso Nacional, por meio da lei nº. 12.612. Assim, depois de ser preso, exilado e considerado “subversivo e ignorante”, Freire teve a sua contribuição à educação brasileira reconhecida pela concessão de essa honraria pública.

Assim, apesar do Plano Nacional de Alfabetização de 1963, quando o seu método de alfabetização foi oficializado como parte de um sistema de educação popular, já ter cumprido o quinquentenário, reconhecemos a atualidade e perenidade da filosofia educacional de Freire. Em maio de 2014, o governo federal

promoveu uma Arena de Participação Social em Brasília, durante a qual lançou duas propostas inovadoras: uma política nacional de participação social, que inclui um Sistema Nacional de Participação Social, compreendido como método de governo e um Marco de Referência como precursor de uma Política Nacional de Educação Popular. A segunda pretende consolidar a educação popular como uma política pública intersetorial e transversal para participação cidadã e para a democratização do Estado brasileiro. Uma análise dialógica desse processo e a sua continuidade consta do texto de Fernando Abath e José Neto ‘Um diálogo com a institucionalização da educação popular’.

Tanto em 1963 quanto em 2013-16, a existência da extensão popular como uma expressão da educação popular tem que ser caracterizada como um movimento contra hegemônico que enfrenta uma resistência violenta. Em 1963 o regime civil-militar entendeu bem a ameaça que esse sistema representava para o novo governo e o reprimiu com violência, exilando o seu autor. Em 2015 a reação à sanção presidencial do decreto (nº. 8.243) que estabelece a Política Nacional de Participação Social (PNPS), dentro e fora de congresso, por setores conservadores – oposição e setores da mídia corporativa - tem sido feroz. Esse capítulo da nossa história ainda está para ser concluído. De acordo com Márcio Pochmann (apud, Abath e Neto) uma das principais diferenças entre os dois períodos históricos é que hoje, diferentemente da década de 60 e 70, não há um processo de politização dessa mobilidade

que está pautada no consumo e no individualismo. A despeito de atender uma média de um milhão e meio de jovens e adultos desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado não conseguiu impactar na consciência política dos participantes da mesma forma que o Plano Nacional de Alfabetização 50 anos antes.

EXTENSÃO POPULAR NO CONTEXTO DAS AGENDAS GLOBAIS DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Na linguagem de Freire, o encerramento, em 2015, das agendas internacionais de Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio representavam uma situação limite que o debate internacional em torno da agenda pós-2015 buscava superar por meio da elaboração de novas estratégias visando estabelecer o inédito viável a ser alcançado por meio de novas agendas globais, no caso o Marco de Ação Educação 2030 e a Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável. Contudo, a despeito de um longo processo de consultas, considero que o debate se limitou a uma discussão com raízes epistemológicas essencialmente ocidentais e eurocêtricas acerca das relações entre educação, desenvolvimento sustentável e interdependência num planeta finito, ignorando ou considerando como inferiores as epistemologias do sul. Para poder representar as diversas formas de pensar o desenvolvimento e a educação, entendo que seja importante *pluriversa-*

lizar em lugar de universalizar o debate estimulando uma discussão que seja mais intercultural que multicultural, e, procurando articular uma diversidade de soluções e respostas para os mesmos problemas para não reproduzir o universalismo em que somente um decide em nome de todos, sem reconhecer a diversidade epistêmica do mundo.

Entendo que o pensamento freireano incorporado ao conceito e práxis de educação popular, enriquecido pelo diálogo com outras epistemologias do sul teria tido muito a contribuir para o avanço do debate sobre a agenda pós-2015, aportando elementos mais críticos aos modelos atuais de desenvolvimento sustentável e educação. Acredito também que o avanço representado pela inclusão de novos matizes epistemológicos teria aberto a perspectiva para uma agenda fundamentada numa visão cada vez mais holística e menos antropocêntrica, em que humanos e natureza não seriam mais competidores, mas parceiros, ao desfrutar dos mesmos direitos dentro de um desenvolvimento que contempla as suas necessidades dentro dos limites estabelecidos pelo ecossistema.

Embora o clima da guerra fria, existente na época de Angicos, tenha sido substituído pelo neoliberalismo e o colonialismo pelo neocolonialismo ou colonialidade⁴, as relações de dominação

4 Anibal Quijano chama de “colonialidade de poder” as estruturas de poder, controle e hegemonia que emergiram durante a era modernista, a era do colonialismo, que se estende da conquista das Américas até o presente

e opressão entre nações e dentro de nações continuam existindo e sendo refletidas no campo da educação e nas lutas dos movimentos sociais. O analfabetismo desafia os governos da maioria das grandes economias emergentes como o Brasil, a China, a Índia, a África do Sul, a Nigéria, a Indonésia, a Malásia, etc. As questões de participação e representação democráticas, de libertação, de autonomia, da luta contra a tutela do ocidente, do consumo em relação à sustentabilidade, da relação entre os mundos humano e da natureza fazem parte das pautas de reivindicação dos protestos e lutas globalmente. No debate que procedeu a aprovação das duas agendas no final de 2015, é possível de identificar duas posições influenciadas por posturas político-filosóficas distintas – o novo humanismo representado principalmente pela UNESCO e suas aliadas e o neoliberalismo representado pelo Banco Mundial, União Europeia e OCDE. Embora as duas posições sejam essencialmente eurocêntricas e ocidentais, seria possível afirmar que existe mais afinidade entre epistemologias do sul, como a educação popular, e o novo humanismo. Nesse sentido, continuará cabendo às forças que compõem o campo da educação popular o papel de pesos contra hegemônicos ou de pedras no sapato das forças hoje hegemônicas.

(Steve Martinot, *The coloniality of power: Notes towards De-colonialization*).
<http://www.ocf.berkeley.edu/~marto/coloniality.htm>.

COMENTÁRIOS FINAIS

Dos precedentes históricos apresentados aqui podemos deduzir que existe uma tradição dentro da extensão universitária de ações comprometidas com as lutas e aspirações das camadas populares, o que o livro chama de extensão popular. Assim, em uma instituição típica e historicamente elitista o crescimento da extensão popular constitui um movimento contra hegemônico que busca apoiar e alimentar as lutas populares questionando, no processo, o modo de produção de conhecimento. Não há como negar a importância do direito das camadas populares de acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Faz parte da herança da humanidade. No entanto, como o livro exprime, faz-se necessário também entender a extensão popular não como um processo de levar para a comunidade o que a universidade tem de melhor, mas de lançar mão de ferramentas como a pesquisa-ação que permitem a geração de um novo conhecimento que surge do encontro entre os extensionistas - professores, técnicos e estudantes - com a comunidade. Em tempos neoliberais, a extensão popular também possui outra função contra hegemônica ao insistir no valor de comunidade, de solidariedade, do coletivo e de cooperação frente ao implacável individualismo e consumismo que constituem premissas básicas do neoliberalismo. Nesse sentido, a extensão popular faz parte de uma estratégia política de apoio aos oprimidos reconhecendo que a educação é nunca neutra.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert e Scotson, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.18 n.59, p.391-395, ago. 1997.

PEERS, Robert. *Adult Education: a comparative study*. London: Routledge & Kegan Paulo, 1972.

TITMUS, Colin. *Strategies for adult education*. Milton Keynes: The Open University Press, 1981.

1 **EDUCAÇÃO POPULAR** **EM EXTENSÃO** **POPULAR**

ENTREVISTA COM AGOSTINHO ROSAS¹: Desafios para a educação popular na universidade

INTRODUÇÃO

Agostinho tem como formação inicial a Educação Física. Em 2004, viu na reabertura do EXTELAR (Grupo de Pesquisa em Extensão Popular) uma oportunidade de vir até João Pessoa, participar do grupo de pesquisa e estudos em extensão e ingressar como estudante de pós-graduação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba.

Como estudante desse Programa, ele formou um grupo de estudo menor com colegas de sala e de trabalho, chamado os “Asilados”, que se reunia, periodicamente, em encontros batizados de “Conversas impertinentes”. Ele considera esse grupo como profundamente crítico e dinâmico e destaca a dialética profundamente entranhada no Extelar, definida como “um movimento permanente das coisas e das pessoas”.

Voltou a João Pessoa no II SENAPOPOP (Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular) saudosista, pois relembra um encontro prévio que, embora não tivesse caráter nacional, propunha-se a

1 Professor da Universidade de Pernambuco (UPE); doutor em Educação e presidente do Centro Paulo Freire – Recife, PE.

discutir sobre a educação popular e extensão popular e a aproximação de outros movimentos, como por exemplo, o da Economia Solidária. Hoje, a educação popular ganha espaços e articulações robustas, nacionais, de uma forma que não era tão comum em tempos passados.

Agostinho relata que, atualmente, sua experiência na UPE está quase impossibilitando-o de participar da atividade com que ele mais se identifica: a produção de conhecimento, por causa do acúmulo necessário de cargos em diversos departamentos. No tocante à universidade e à extensão, tem participado de forma pouco orgânica. Porém, ele relata uma das experiências que funciona como um porto seguro para esses seus anseios: o Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, situado no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Nesse centro, vem participando de trabalhos como experiências em canteiros de obras de uma construtora, visando alfabetizar trabalhadores da construção civil. Em meio a esse movimento, houve uma luta extremamente intensa com os representantes dessas instituições a respeito do tipo de curso, que tipo de alfabetização seria esse e como seria constituída. Felizmente, a Empresa de Construção foi convencida, e os trabalhadores foram autorizados a construir, dentro da edificação, uma sala de aula, e o direito de que sua aprendizagem nessa sala de aula fosse considerada como carga horária de trabalho foi reconhecido.

Dessa experiência, Agostinho indica os desafios de se trabalhar a politização desses sujeitos, durante o processo de educação, uma vez que vários aspectos iam contra a rotina e as rela-

ções de trabalho daquele canteiro de obras. É o processo de se reconhecer como ser político durante a alfabetização, dando início a sua reinvenção, como sujeito crítico. Esses aspectos não condizem com a orientação empresarial nem daquela construtora.

Sobre o Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, traça-se um paralelo com o trabalho da Extensão Popular. O Centro, como organização sem fins lucrativos, não entra na lógica da discussão entre ensino, pesquisa e extensão, como três campos de ação dissociados da universidade pública. O Centro trabalha na lógica de que a cada atividade realizada ou a cada estudo a que se dá continuidade, eles abrem portas que revertem para outro tipo de produção de conhecimento.

RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E A ECONOMIA

Agostinho apresenta uma fala de Ivandro Sales, como uma das dificuldades encontradas pelo Centro Paulo Freire: “Enquanto não estivermos diretamente relacionados a elementos como a economia ou a forma de produção, as coisas continuarão como estão”. Pode-se falar sobre diversas alternativas subversivas para as realidades, mas, grosso modo, tudo permanece inerte. Isso o Centro, como ONG, sofre, porque não tem como se manter financeiramente, já que não tem fonte de renda própria. Há uma profunda dificuldade nessa logística de sobrevivência. Assim, o Centro Paulo Freire, hoje em dia, é um dos raros espaços desse gê-

nero que funciona dentro da universidade pública, mas não pertence a ela. Ele está no espaço universitário, porquanto interessa à universidade compartilhar do conhecimento que é produzido em suas práticas, no entanto, apesar dessa intensa relação com a universidade, é muito remota a possibilidade de haver uma parceria com os trabalhos de extensão, diante da rejeição à temática da educação popular no próprio Centro de Educação.

CONTRADIÇÕES DA UNIVERSIDADE

Nessa ótica, são discutidas as contradições da universidade. Agostinho discorre sobre a necessidade de repensar a universidade e seu objeto de produção de conhecimento. A universidade continua produzindo muito conhecimento para elites, embora exista o trabalho da extensão. Normalmente, esse trabalho é meramente mercantilista. A universidade não quer saber de extensão popular, de Paulo Freire ou, muito menos, de 'povo' dentro de seus muros. Ela deseja estudar o povo, a rua, a comunidade e os movimentos sociais. Insere-se em todos esses espaços como seu campo de pesquisa, mas se ausenta de qualquer relação orgânica com eles. Enquanto isso, professores levam para dentro da sala de aula esses estudos e falam de relações e subjetividades vivenciadas, mas como uma observação no zoológico. Não existe uma interação ou uma intervenção de qualquer tipo.

A universidade - seja estadual ou federal - nos campos dos cursos das pedagogias e das licenciaturas, não tem em seus

programas curriculares elementos de discussão teórica sobre os círculos de aprendizagem. Então, observe-se: alguém, nos espaços de gestão, chegou com a ideia de se afastar daquela perspectiva de uma educação de sistema seriado, hierarquicamente posta, sobre uma dinâmica cartesiana positiva. Depois, foi apresentada outra proposta: a educação movida pela dimensão sociointeracionista, com pensamento de uma produção de conhecimento a partir do estudante, utilizando espaços como os círculos de aprendizagem, em zonas proximais do desenvolvimento. No entanto, os responsáveis para tal não sabiam cumprir esse novo modelo, porquanto ninguém conhecia os círculos de aprendizagem. Elas são preparadas para reduzir a Educação a um entendimento equivocado de avaliação, como se o objetivo da educação formal fosse o de reprovar.

Em meio a essas contradições, estão os gestores a criar mecanismos de avaliação de natureza quantitativa para divulgar nos espaços de arrecadação de recursos, para que o Estado tenha a possibilidade de novos projetos e editais de financiamento, mas baseado em certo falseamento político, pedagógico e ideológico, pois são meras documentações do inexistente.

DESENVOLVIMENTO QUESTIONÁVEL

É da opinião de Agostinho, que, ao analisar de 2007 a 2014, Pernambuco está sobre uma enorme expansão, mas que al-

guns aspectos se configuram como um forte problema social. Isso acontece devido à criação de uma grande quantidade de postos de trabalho por essa expansão, mas não está sendo ocupada por nordestinos propriamente ditos. Para ele, isso é como um problema educacional de preparação, como a falta de autonomia do trabalhador com o domínio da língua inglesa, por exemplo. Atualmente, acontece com Pernambuco algo semelhante ao que acontece com o Rio de Janeiro e São Paulo: os sujeitos que viviam em seus ambientes, e que a expansão metropolitana nos planos de desenvolvimento alcança são obrigados a se afastar de seu local de origem. Essas pessoas passam a não ter renda para sobreviver devido às condições impostas pelo progresso urbano. Assim, começam a ser marginalizadas.

EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

Agostinho teoriza, então, que a educação popular é uma forma de resistir aos modelos de sociedade que são contraditórios aos que estão sendo criados e não pode ser um mero discurso, ela tem que ser práxis, e através desse processo, ganha politicidade. A produção de conhecimento, no entanto, permanece teórico-cêntrica. É sobremaneira importante pensar nos grandes filósofos de sua época, porém deve-se atualizar tudo isso através de um confronto com as práticas de cada momento histórico.



Preparação de defesa de tese no Extelar (Grupo de Pesquisa em Extensão Popular)

EDUCAÇÃO (POPULAR) E CONTRADIÇÕES

Volmir José Brutscher¹

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a problematizar as contradições que envolvem a educação, a escola, a universidade e, mais precisamente, a educação popular, que faz das contradições o seu campo de reflexão e ação.

O texto é inspirado e provocado a partir de uma entrevista com o professor Agostinho Rosas, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE), e, metodologicamente, baseia-se na própria entrevista, na consideração da experiência como educadores e em fontes de leituras dialéticas, seguindo a perspectiva que acredita na capacidade das contradições em produzir o novo e que busca, exatamente, na explicitação e na afirmação das contradições, em uma sociedade injusta, a pos-

1 Licenciado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF); mestre em Educação pela UPF e doutorando em Educação na UFPB. É membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

sibilidade da mudança e da transformação, tão caras à educação popular.

O artigo seguirá a seguinte estrutura, em que serão abordados os seguintes temas: **contradições da educação**, em que se fazem considerações a respeito do potencial transformador inerente à educação, e, ao mesmo tempo, reconhece-se a histórica função reprodutora da educação no Brasil; **contradições da escola e da universidade**, em que se reflete sobre a natureza e a função dessas instituições e se problematizam a concepção, a forma e a finalidade do conhecimento produzido, considerando a tripla função universitária: a de ensino, pesquisa e extensão; **contradições da educação popular**, em que se mostram os riscos, as fragilidades e as contradições em que o discurso e as práticas da educação popular podem se envolver, quando se descuidam ou carecem de compreender os objetivos e a metodologia da educação popular; e, finalmente, **educação popular e as contradições**, onde buscamos demonstrar que são exatamente as contradições o terreno fértil da educação popular, em que ela consegue resistir aos processos de opressão e aos movimentos de transformação rumo à emancipação e à libertação de pessoas e coletivos em situação de injustiça e opressão. Nas **considerações finais**, retomamos, em forma de síntese e, quiçá, de resultados, as principais ideias e os argumentos desenvolvidos durante todo o texto.

Passaremos, então, a abordar o primeiro ponto - as contradições da educação.

CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO

A educação talvez seja o fenômeno humano que mais bem revela e potencializa as contradições e, provavelmente por isso, encontra-se constantemente envolto com elas. Isso se deve ao fato de ser um dos principais fenômenos que distinguem o ser humano do mundo animal. Enquanto a maioria absoluta dos animais nasce e vive programada, instintivamente, para se adaptar ao mundo, o ser humano nasce inacabado e consciente de sua inconclusão (FREIRE, 2003b) e apela para o trabalho como uma atividade planejada, e à educação, como socialização dos aprendizados e interação que produz novos aprendizados, para se fazer e constituir o mundo historicamente. Assim, especialmente por meio da educação, compreendida como um processo de interação entre duas ou mais pessoas, em que ocorrem ensino e aprendizagem (DALBOSCO, 2003), o ser humano vem desenvolvendo não só a capacidade de se adaptar, mas também de transformar a si mesmo, a natureza e a história.

Sendo assim, a educação é a característica humana que tem um dos maiores potenciais transformadores, principalmente em médio e em longo prazos. Isso vale para a vida pessoal e para as questões sociais. Muitas vezes, esse potencial é ignorado, porque os efeitos da educação não são tão imediatos e, muito menos, percebidos imediatamente. Ainda que se estude, muitas vezes, tem-se a impressão de que se continua no mesmo, tal qual. Contudo, é

inegável o crescimento pessoal e profissional diferenciado, obtido por aqueles que vivem processos educativos, principalmente quando sistemáticos. Esse crescimento só é percebido quando se compara, no horizonte do tempo, entre antes e depois de se ter vivido um processo pedagógico, mais ou menos intensivo, como a educação fundamental, por exemplo, o ensino médio, um curso técnico ou, ainda, um curso de qualificação ou de graduação e pós-graduação, vendo, então, claramente a mudança de concepção ocorrida. Só assim se consegue perceber o quanto de crescimento se obteve. A educação tem a capacidade de transformar as pessoas e suas vidas.

Semelhantemente, percebem-se, de forma marcante, as diferenças sociais que existem entre os diferentes níveis educacionais da população. É cientificamente comprovado² que há relação direta entre faixas de renda e anos e/ou níveis de estudo escolar. Inclusive a *educação*, considerando-se, precisamente, a alfabeti-

2 Segundo publicação da Revista Ensino Superior da Unicamp, o ensino superior elevou a renda do trabalhador brasileiro em 219,4%, quando comparado com o pessoal assalariado com menos estudo, conforme o IBGE, que considera os dados do Cadastro Central de Empresas (CEMPRE). No Brasil, a incidência da escolaridade de nível superior sobre a remuneração é maior do que a média mundial, que é pouco mais de 50%, segundo Relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2011. No Brasil, também é maior a diferença entre trabalhadores que têm nível médio e os que não têm: o ganho do trabalhador sem nível médio é de apenas 53% do de um com nível médio, ou de 34% do de um que tem curso universitário completado, enquanto que a média mundial dessas diferenças é de 77% e 50% respectivamente.

zação e a matrícula, é um dos principais indicadores, juntamente com a *saúde* (expectativa de vida) e a *renda*, utilizado para medir o índice de desenvolvimento humano (IDH). A educação tem grande potencialidade de transformar a realidade e, junto com ela, os indicadores sociais.

Há, no entanto, quem alerta que não se pode atribuir isoladamente à educação o papel redentor da sociedade de todas as mazelas. A educação pode muito, mas não pode tudo e, muito menos, sozinha. Não se pode ignorar a incidência dos demais condicionantes sociais, como é o caso da economia, centralmente o trabalho ou posse e renda; da cultura, especialmente o acesso à informação, à arte e ao conhecimento, e da política, principalmente a participação em espaços de decisão e de poder. Contudo, a educação tem a capacidade de potencializar ou não os demais condicionantes. Por isso, ela é fundamental para qualquer processo de transformação social. Segundo Paulo Freire, “se, de um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa [...], de outro, sem ela, essas transformações não se dão” (2003a, p. 203).

Em contrapartida, constatamos que, historicamente, no Brasil, a educação cumpriu com uma função a serviço da manutenção e da reprodução da ordem estabelecida e controlada pelas classes dominantes. No período em que não havia universidades, os filhos da elite estudavam na Europa, e quando voltavam, assumiam os principais postos de trabalho e de poder, considerados

mais bem preparados para exercer as mais diversas funções. Depois, os filhos da elite sempre frequentaram as melhores escolas na educação básica, geralmente privadas, com as melhores condições de disputar as escassas vagas de cursos superiores oferecidas nas universidades públicas. O vestibular, que foi sendo substituído, progressivamente, por outras formas de ingresso nas universidades, sempre foi a expressão mais típica e nítida do processo seletivo e reprodutivo das desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro.

Com essa abordagem, não queremos cair no equívoco para o qual Saviani (2001) chama a atenção no livro “Escola e Democracia”, referente ao problema da marginalidade e às teorias da educação, em que identifica dois grupos que se distinguem, centralmente, pela maneira como compreendem as relações entre educação e sociedade: as teorias não críticas, que se caracterizam pela crença ilimitada no poder que a educação tem de resolver os problemas sociais e de atribuir à educação certa autonomia em relação à sociedade; e as teorias crítico-reprodutivistas, em que a marginalidade é entendida como parte inerente à estrutura social essencialmente marcada pela divisão e pela disputa entre grupos e classes, sem reconhecer outro papel da educação senão o de reprodutora da ordem estabelecida pelos interesses hegemônicos dos grupos dominantes. Contudo, o próprio Saviani admite, para além dessas teorias, outra perspectiva para a educação, denominada de pedagogia histórico-críti-

ca³, na qual defende uma educação condicionada, com “determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica de prática social” (2000, s/p.). Entre outros, destaca a socialização do saber sistematizado (o saber elaborado cientificamente e considerado clássico) como sendo o papel da escola.

Carlos Brandão (2002, p. 75-85) alerta para a necessidade de se deslocar o eixo da “educação para” (para o trabalho, para o desenvolvimento) em direção à “educação em”. A educação não pode ser tratada apenas como meio, ela tem um fim em si mesma: o de aprender a saber, intensificando com esse saber as relações e as convivências. Considera, ainda, que a educação não pode se prestar à lógica do desenvolvimento econômico, do mercado, mas à lógica do desenvolvimento humano e frisa os quatro pilares do Relatório Delors⁴: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser. Qualquer modelo de desenvolvimento

3 Saviani define a Pedagogia Histórico-crítica como uma corrente que vem sendo elaborada com a contribuição de diferentes estudiosos. No entanto, ele defende uma relação entre educação e modo de produção. “Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (2000, p. 6).

4 O Relatório Delors, publicado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, faz certo contraponto com o documento *Priorities and strategies for education – A world bank sector review*, editado pelo Banco Mundial em 2005.

econômico deve estar em função do modelo de desenvolvimento humano e submetido a ele.

Não é propósito deste texto se aprofundar em teorias específicas. Com as rápidas referências, apenas se quer aludir à perspectiva dialética⁵ da educação e reafirmar o seu potencial transformador, por meio da busca, da socialização, da inovação e, inclusive, da contradição. Contudo, precisamos atentar para as contradições inerentes à educação, advindas, especialmente, das concepções e das finalidades diversas que dela se têm e do uso diverso que dela se faz.

Seguiremos analisando como essas contradições se apresentam nas escolas e nas universidades.

5 Dialética é uma lógica que se caracteriza pela oposição entre tese e antítese, que, mantendo qualidade das duas, produz nova síntese. Segundo Adorno, “uma dialéctica autêntica não deveria, ao contrário da de Hegel, conduzir a uma grande síntese, mas antes à aceitação de uma permanente fissura - ou não coincidência - entre conceito e objecto. O objecto, esse, mantém-se sempre excessivo a qualquer tentativa de assimilação conceptual por parte do sujeito, prova irrefutável da noção de ‘não-identidade’ ou de ‘negatividade’ oposta à lógica totalizadora que Adorno considerava caracterizar a dialética do iluminismo” (ÁLVARES, 2013). Paulo Freire concorda com as críticas pós-modernas ao iluminismo, mas, contra uma pós-modernidade conservadora, rebate a ideia da inexorabilidade fatalista do futuro e defende uma perspectiva dialético-dialógica, segundo a qual “implica conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, principalmente, o futuro humano, continuam a reservar surpresas e novidades através de novas construções de formas [...] de vida” (ZITKOSKI, 2010, p.117). A perspectiva dialética da educação representa exatamente essa abertura para a possibilidade do novo.

CONTRADIÇÕES DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE

Neste item, como já anunciado na introdução, o texto pretende refletir sobre a natureza e a função da instituição escolar e universitária e problematizar a concepção, a forma e a finalidade do conhecimento produzido, considerando a tripla função universitária: ensino, pesquisa e extensão.

A escola, incluindo a superior, é uma das instituições de mais tradição e respeitabilidade. Surge, ainda, na Antiguidade, tendo nos “chefes de grupos familiares” seus primeiros professores e nos sacerdotes, que realizavam o “culto dos espíritos amigos”, os primeiros professores profissionais (PILETTI, 1991, p. 45-46). Consolidou-se na Idade Média, através das escolas paroquiais, voltadas para o ensino das Sagradas Escrituras, e na Idade Moderna, principalmente, por meio da escola pública. “Já em 1619, estabeleceu-se a frequência obrigatória, dos seis aos doze anos, no Estado de Weimar” (PILETTI, 1991, p. 107) e prevalece até os dias atuais, no desenho de escolas públicas e privadas. A Alemanha, muito por influência de Martinho Lutero (1483-1546) e do protestantismo, que defendiam que “a educação deveria se libertar das amarras que a prendiam à Igreja” (PILETTI, 1991, p. 106), foi pioneira na implantação de sistemas públicos de escolas. No entanto, foi somente no reinado de Frederico, o Grande, no final do Século XVIII, “que se reconheceu claramente que a prosperidade econômica, a força política e o bem-estar social do povo baseiam-

-se na educação” (PILETTI, 1991, p. 130). Como se pode perceber, a escola é uma instituição diretamente a serviço da educação. Assim, sofre das mesmas contradições dela e, talvez, de forma até mais acentuada, por ser a expressão prática do fazer educacional formal.

Segundo Ghiraldelli Jr (2014), durante séculos, desde o período renascentista, a questão central da educação foi o Humanismo ou sua crise, o qual, ainda que assuma versões diferentes no decorrer da história, é um movimento cultural amplo que, voltando-se para a redescoberta da Antiguidade clássica, a greco-romana, sem desprezo ao Cristianismo, bem enraizado na época, toma o homem como centro do universo. O Humanismo representa uma concepção de homem que acreditava poder descrever e conhecer a natureza humana, condição para se pensar em filosofia, educação e, até, em ciência. O conhecimento da natureza humana é considerado o ponto de partida e de chegada da cultura e dos processos pedagógicos. Assim, o Humanismo é uma das principais bases do pensamento moderno e, conseqüentemente, da doutrina escolar.

Quando o renascimento abriu suas portas à ciência de base empírica, mais metódica e produtiva, e à filosofia, que colocou como sua principal tarefa fundamentar e/ou justificar essa nova ciência, o núcleo do Humanismo se incorporou ao que veio a se chamar Modernidade. Perdendo sua ironia, humor e amor à magia, próprios do Renascimento, o Humanismo fez-se sério, até um pouco carrancudo. Tornou-se, dessa forma, uma doutrina-chave no ambiente escolar e, posteriormente,

o guarda-chuva cultural da universidade e da escola básica europeia. (GHIRALDELLI JR, 2014, p. 4).

Foi assim que o Humanismo se afirmou como questão central da educação e como principal razão de ser da escola. Segundo Ghiraldelli Jr (2014, p. 5), “havia uma razão pela qual cada jovem deveria dedicar-se aos estudos, e essa não era apelativa ao trabalho ou ao êxito pessoal em primeiro lugar, mas à possibilidade de fazer mais coisas pelo Homem, por seu desenvolvimento intelectual e moral.” A finalidade do estudo e da escola não é de atender ao interesse pessoal do estudante, mas ao desenvolvimento da humanidade, inerente ao projeto da modernidade.

Immanuel Kant constitui uma referência da filosofia da educação da segunda fase da modernidade, a iluminista, que se pretende libertar da educação religiosa voltada para a salvação da alma e defender uma educação que leva a usar a razão própria, o próprio entendimento, a capacidade de julgar e de decidir sem depender de outrem. “Kant afirma que a finalidade da educação é de fazer com que a criança descubra a lei moral dentro de si. Nesse sentido, a moralidade não seria algo que adviria de fora do sujeito, mas de dentro” (CASTRO, 2014, p.169). Contudo, o sujeito sempre precisa ter a humanidade como o principal fim da moralidade, ou seja, a ação que parte do entendimento próprio deve ter pretensão de universalidade. Agir segundo o entendimento próprio, mas tendo a humanidade como fim da ação é, para Kant, imperativo categórico: “age somente segundo a máxima através

da qual tu ao mesmo tempo possas querer que ela se torne uma lei universal” (BICCA, 1997, p. 8). O que um sujeito individual faz poderá ser feito por todos os demais sem representar problema ou perigo para a humanidade. Esse pensamento talvez seja uma das melhores expressões do Humanismo da modernidade e que Ghiraldelli considera que se tornou sério e até carrancudo, mas que, como entende, hoje não só está em crise como também se tornou incompatível com a atual “sociedade de massas”⁶. Para Sloterdijk, o Humanismo moderno, como modelo para a educação e para a escola, tinha sua base de sustentação na sociedade literária. Atualmente, esse modelo não se sustenta mais porque a “sociedade de massas” se orienta a partir de nova base dada pela mídia radiodifusiva, televisiva e internet. A mudança literária ainda se faz acompanhada de uma polêmica psicologia social e política levantada por Sloterdijk: a história da hominização (Humanismo)

6 Segundo Peter Sloterdijk e outros, houve uma transição da sociedade liberal tradicional para a “sociedade de massas”. Ele identifica dois momentos distintos da “sociedade de massas”: o moderno e o contemporâneo. O moderno se caracteriza pela massa de gente ocupando as ruas e as praças, guiada por líderes e buscando a “descarga”. O contemporâneo, nesse caso, significa a passagem do Século XX para o XXI, e se caracteriza pelo “abandono organizado” (expressão tomada de Hannah Arendt) das massas que seguem a mídia, buscando entretenimento. Enquanto a sociedade liberal tradicional encontrava sua base de sustentação na literatura, a “sociedade de massas” sustenta-se por meio do arcabouço midiático da radiodifusão (1918), da televisão (1945) e, recentemente, da internet. Segundo Sloterdijk, as novas bases da coexistência humana na sociedade “são decididamente pós-literárias, pós-epistolares e, conseqüentemente, pós-humanistas” (SLOTERDIJK APUD GHIRALDELLI JR, 2014, p. 38).

não se fez apenas por meio da moralidade e da ética, mas “pela ‘combinação de ética e genética’. As forças de hominização não teriam sido dadas apenas pelo ler, mas pelo ler e selecionar. Seleção entre letrados e não letrados, mas, também outras seleções” (GHIRALDELLI JR, 2014, p. 40). Inclusive, a dura escolha de saber se o próprio homem deverá ou não constar, do lado de trás do balcão de seleção, entre as opções a serem selecionadas. Sloterdijk chega a admitir que, provavelmente no futuro, será importante formular um código das antropotécnicas.

Um tal código também alteraria retroativamente o significado do humanismo clássico – pois com ele ficaria explícito e assentado que a humanitas não inclui só amizade de ser humano pelo ser humano; ela implica também – e de maneira crescentemente explícita – que o homem representa o mais alto poder para o homem.” (SLOTERDIJK APUD GHIRALDELLI JR, 2014, p. 41).⁷

Com isso se pretende decretar a falência do humanismo clássico e, conseqüentemente, do papel tradicional da escola. Ghiraldelli Jr (2014, p. 43) pergunta: “Com o Humanismo ferido de morte e batendo em retirada, o que resta à escola? Tudo o que sabemos a respeito dessa instituição se fez ou pelo Humanismo

7 Esse texto gerou certa polêmica entre os filósofos, como Habermas e outros, por dar margem a um projeto de eugenia. No entanto, a filósofa norte-americana, Mary Varney Rorty, ligada à Bioética, considerou a reação apenas um “barulho alemão”, pois, para ela, a “engenharia genética” não leva, necessariamente, à má consciência e não vê nas opções de pais vinculação direta com processos de eugenia empenhados em produzir raça superior ou inferior. Segundo ela, no cotidiano das clínicas, essa questão é bem menos emocionante e temerosa do que no plano da teoria e da ficção.

ou em reação à sua crise. Sem ambos, o que sobra para a escola?” Ele próprio ajuda a responder, recorrendo aos sociólogos, que ele chama de última geração de marxistas, tendo Bourdieu na liderança, que disseram, nas décadas de 1970 e 1980, que a escola cumpria com papel diferente daquele tradicionalmente apregoado pelo liberalismo, ou seja, a escola “antes selecionaria e dividiria do que promoveria e equalizaria” (GHIRALDELLI JR, 2014, p. 43). Ghiraldelli assume a posição de Sloterdijk que, sem pretensão classista, considera que a cultura do igualitarismo do período moderno, ainda que jogue a favor das semelhanças, nunca deixou de ser selecionadora. A seleção continuou no igualitarismo das nações modernas, tendo nas escolas parte estruturante de sua constituição. Assim, Ghiraldelli Jr. compreende que o papel da escola é (e de certa forma sempre foi) o de produzir a diferença entre os iguais, formando identidade. Estas são palavras do próprio autor:

Digo que a escola é a instância desse encaminhamento da lei da igualdade e da produção de diferenças em seu interior. Ela é fundamentalmente selecionadora, classificadora. Não apenas distingue os aptos e não aptos em relação à cognição, mas fundamentalmente faz a distinção entre o que tem corpo saudável e o que não tem, entre o que é promissor e o que não é, entre o que é bonito e o que é feio. Tornar cada estudante uma pessoa, eis aí o projeto de diferenciação, que dá a cada um a identidade. Na identidade cabe desde o nome ao apelido, desde a marca da medalha ao adjetivo ‘vagabundo’. Ninguém é diferente, para pior ou para melhor, por nascimento ou por chance, mas é diferente pelo modo como ginecologistas e professores vão diferenciar cada igual (GHIRALDELLI JR, 2014, p. 45).

Pode-se até compreender a posição do autor em entender que a escola é selecionadora e que seu papel é de produzir a diferenciação, mas concordar que “ninguém é diferente por nascimento ou por chance” seria cair na ingenuidade ou no vazio do formalismo da lei, desconsiderando a realidade histórica de diferenças socioeconômicas gritantes e inadmissíveis no mundo todo. Produzir a diferença parece interessante, mas desde que seja na ótica do que Boaventura de Sousa Santos⁸ defende: que as pessoas têm direito à igualdade quando a diferença as inferioriza, e o à diferença, quando a igualdade as descaracteriza.

Quando Ghiraldelli fala em ginecologista e em professores, quer fazer menção à capacidade da escola de produzir diferenças, pelas mãos dos professores, e à engenharia genética, que amplia a capacidade de produzir diferenças, de certa forma, pelas mãos dos ginecologistas, ou melhor, dos genetecistas.

A professora Susana de Castro apresenta reformulações pós-modernas do papel da educação e da escola. Recorrendo ao pensamento de Richard Rorty (1931-2007), ela lembra que a ideia de conhecer a natureza humana foi dissolvida com o historicismo hegeliano. “O historicismo acaba com a noção de natureza humana, pois tudo perpassa o processo histórico, social e cultural. Cada época e cada sociedade terá sua definição sobre o que constitui um ser humano” (CASTRO, 2014, p. 174). Apesar de diferentes,

8 Boaventura de Sousa Santos apresentou essa ideia na terceira edição do Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, no ano de 2003.

cada definição será historicamente verdadeira para sua época e contexto. Essa perspectiva historicista conseguiu eliminar as metanarrativas de projetos totalizantes, mas não conseguiu eliminar a distinção entre a esfera pública e a privada. Para alguns filósofos contemporâneos historicistas, como Dewey e Habermas, a esfera pública e a busca do bem comum são o mais importante; para outros, como Heidegger e Foucault, ao contrário, o mais importante é a busca privada pela autorrealização. Rorty não recomenda abandonar uma em favor da outra nem conciliar as duas, pois significaria acabar com a perspectiva histórica e cair na metanarrativa. Por isso, entende que, para ambas as esferas, seja a ética da autorrealização privada ou a moral da construção de uma sociedade justa, deve-se atribuir pesos iguais, porque cada uma poderá nos ajudar a resolver problemas diferentes.

Castro refere que a natureza da escola comporta a ambiguidade representada pelas esferas pública e privada. A escola pública, ao mesmo tempo em que se encontra organizada e regulamentada por órgãos governamentais, atende a indivíduos que estão em formação, descobrindo desde aptidões até interesses pessoais. Contudo, a face pública não pode anular o caráter privado da escola. Hannah Arendt, sem querer enquadrá-la como pós-moderna, escreve no ensaio: “A crise na educação sobre a dupla tarefa da escola: tanto de proteger o mundo contra as investidas da criança, pois ela pode achar que o mundo lhe pertence e que pode fazer dele o que bem entende, quanto de proteger a criança

contra as investidas do mundo, das demandas públicas às quais as crianças e jovens, ainda imaturos, não estão em condições de atender” (CASTRO, 2014, p. 177).

Castro considera, todavia, que, nas escolas, o público prevalece sobre o privado, o que pode ser constatado nos currículos marcadamente racionalistas e uniformizantes, que não conseguem levar em conta os interesses diversos dos estudantes. O ensino nas escolas, tido com função vocacional, é de preparar para o estudo científico na universidade ou para o trabalho, no caso das escolas técnicas ou profissionalizantes. Ela defende, para além do renovar metodológico, uma *reformulação ou ampliação curricular com maior participação das artes*, como música, poesia, pintura e teatro, e enfatiza sua contribuição tanto para a formação do caráter e para a realização pessoal do educando quanto para a capacidade de concentração e abstração. A educação artística também pode contribuir para fazer frente à cultura de indisciplina e de desrespeito e à “falsa ilusão de liberdade pelo consumo”, propagada pela sociedade de massa, especialmente por meio da televisão, o que fez com que pais e alunos considerassem o professor “desinteressante” por oferecer um produto que não dava prazer nem satisfação imediata e ainda exigia esforço e disciplina. Também entende que a escola pública deve ser o espaço da diversidade, da “convivência democrática por excelência”, “em que as crianças e os jovens oriundos das diversas classes sociais, filhos de trabalhadores, pedreiros, padeiros, professores universitários, profissionais

liberais, possam se encontrar” (CASTRO, 2014, p. 180). Segundo a autora, essa diversidade está faltando tanto na escola pública quanto na privada. Essa diversidade constituiria a liga, a cola social, para se conviver com opiniões e posicionamentos diferentes e “diminuiria o xenofobismo, o sexismo, o homofobismo e a intolerância religiosa, nocivos à convivência pacífica e democrática entre todos em uma sociedade de direitos” (CASTRO, 2014, p. 185).

Diferentemente de Ghiraldelli Jr, que sustenta a morte do humanismo, Castro defende um humanismo renovado, que não passe por cima das dores individuais em nome de um ideal de homem ou civilização, mas “que promova a compaixão no âmbito pessoal, das relações íntimas e sociais, para que a moralidade gane canalidade, isto é, não mais se refugie em palavras de ordem ou em teorias sem aplicação prática.” (CASTRO, 2014, p. 194). Para conseguir essa renovação, é fundamental uma lógica e postura menos utilitarista e mercadológica, mais poética e romântica. Na vida, é preciso se deixar levar pelos encantos, e não, apenas, pelos caminhos mais retos. A reta é a menor distância entre dois pontos. Todavia, o modo geométrico de levar a vida provoca tédio nos românticos. Castro (2014, p. 193) pergunta: “Por que a melhor distância é a mais rápida? Será que um desvio pela floresta não seria prazeroso?” Assim, defende um currículo escolar pautado em um tipo de humanismo renovado.

Como ficam as universidades nesse cenário? Primeiramente, não dá para separá-las do contexto escolar. Tudo o que foi

dito sobre a escola, de certa forma, serve para a universidade. Entretanto, vale a pena aprofundar a reflexão sobre as contradições nas universidades com base em nossa história e nas experiências concretas.

No Brasil, o surgimento da universidade foi tardio (décadas de 1920 e 1930), se comparado com outros países da América Latina, como o Peru, por exemplo, que teve sua primeira universidade ainda no Século XVI. Além de tardia, a universidade brasileira surgiu para formar os filhos da elite. Isso, de certa forma, evidencia-se a partir da análise dos primeiros cursos oferecidos: Filosofia, Teologia, Direito e Medicina. Os dois primeiros são devido à influência forte da igreja católica no país e sua função é a de formar o clero. Os dois últimos são para formar os advogados e os médicos, que sempre constituíram e representaram os interesses das classes mais abastadas do país. A universidade não foi constituída pelo e para o povo. Segundo Melo Neto (2012, p. 25), “o esforço da criação da universidade no Brasil estava permeado pelo receituário dominante daquelas universidades já estabelecidas, especialmente das europeias, estando, portanto, muito longe do atendimento das demandas do povo.” Ainda hoje, as universidades brasileiras são frequentadas, hegemonicamente, pelos grupos mais favorecidos social, econômica, política e culturalmente. Apesar dos esforços de abrir o acesso às classes populares, seja através da instituição de políticas afirmativas, como é o caso das cotas e das bolsas sociais, extremamente combatidas pelas forças

reacionárias, ou mesmo a partir da ampliação da oferta de cursos e vagas, a situação mantém-se sem grandes alterações.

Agostinho Rosas, falando das contradições da universidade e da resistência à educação popular no próprio Centro de Educação em que trabalha, pronunciando-se a favor de uma universidade popular, defende

a necessidade de repensar a universidade e repensar seu objeto de produção de conhecimento, pois a universidade produz conhecimento para elites e embora exista o trabalho da extensão, esse é mercantilista. A universidade não quer saber de Extensão Popular, Paulo Freire ou muito menos de 'povo' dentro de seus muros. Ela anseia em estudar o povo, estudar a rua, estudar a comunidade e os movimentos sociais. Ela se insere em todos esses espaços como seu campo de pesquisa, mas se ausentando de qualquer relação orgânica com os mesmos. Enquanto isto, professores levam para dentro da sala de aula esses estudos e falam de relações e subjetividades vivenciadas, mas como uma observação no zoológico, não há uma interação ou uma intervenção de qualquer tipo.

Essa é uma questão fundamental, que Paulo Freire criticava fortemente - o estudo e a educação sobre o povo, e não, com e para o povo. A educação que mantém o povo objeto e não faz dele sujeito, capaz de promover a autonomia e a libertação, construídas na interrelação e a partir dos condicionantes históricos.

A extensão universitária, que surgiu para aproximar a universidade da comunidade, a fim de fazer com que ela consiga cumprir com sua função social, não resolve se for mercantilista, como Rosas denuncia, e curvada à cultura e aos interesses

dominantes. Por isso, é fundamental desenvolver experiências de extensão popular que levem os estudantes à realidade do povo, para diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática e entre as atividades intelectuais e as manuais. Essa é uma forma de tornar o ensino e a pesquisa indissociáveis das demandas, do trabalho e dos projetos de desenvolvimento social das comunidades. Melo Neto (2012) assevera que é preciso tomar a extensão popular como um trabalho social útil, imbuído de pensamento crítico, de diálogo, respeito e solidariedade com o outro e com o propósito dialético de gerar mudanças em relação a todo tipo de injustiça. Paulo Freire (2000) considerava a justiça o sonho pelo qual lutava e a melhor maneira de falar pela paz.

Esse pensamento dá base para a concepção de universidade popular e de educação popular. Passaremos, então, a refletir sobre as contradições da educação popular.

CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR

Como anunciado na introdução, neste item, o texto pretende alertar sobre riscos, fragilidades e contradições em que o discurso e as práticas da educação popular podem incorrer, quando se descuidam ou carecem de compreender os objetivos e a metodologia, enfim, a concepção de educação popular.

A educação popular não está livre das contradições que afetam a educação de forma geral. Pelo contrário, no contexto em

que aquela se faz, as contradições se apresentam, geralmente, de forma mais aguda e, às vezes, perversa. Por isso, precisa estar atenta e fazer da contradição seu principal objeto de reflexão e ação.)

Com certa ousadia e risco, pode-se dizer que a questão central da educação popular é a do poder, considerando que ele constitui os dois lados da mesma moeda que traz impresso, de um lado, o brasão da opressão e, do outro, a força da libertação. Essa talvez seja a primeira das contradições com que a educação popular precisa lidar. Normalmente, associa-se o poder às forças de opressão. O que não é necessariamente verdade, porque as forças de libertação também requerem poder, do contrário, não acontece. Isso exige que se discuta sobre a concepção de poder, o qual se constitui de relações, às vezes mais românticas e pedagógicas, outras vezes mais estratégicas e, geralmente, misturadas. Ele é tanto ou mais exercício do que posse e tanto pode assumir caráter de altruísmo e de cooperação quanto de concorrência e de competição. Em todos os casos, o poder é uma capacidade ou força que realiza e faz acontecer. Principalmente quando institucionalizado, o poder costuma assumir hierarquização, centralização e, não raro, coerção, como é o caso do poder de estado, acentuadamente quando ditatorial. Assim, há quem defenda que o poder, na perspectiva da libertação, não pode, jamais, ser tomado, mas que deva ser dissolvido. Entendemos que o poder, na lógica da libertação, não deve ser tomado nem dissolvido, porém, reinventado e descentralizado e, na medida do possível, controlado socialmente. É

fundamental que toda pessoa exerça poder. Contudo, é preciso considerar suas várias faces: a pessoal, como autoestima, carisma e força de vontade; a social, como articulação e influência entre grupos e movimentos, e a econômica, política, militar, cultural e, ultimamente, cada vez mais, a face do poder de comunicação de massa. O poder, quando não descentralizado e controlado, facilmente se torna injusto, violento e opressor.

Paulo Freire (2003b) alertou para o problema da contradição que se oculta e se perdura através dos encantos da maioria das pessoas por mulheres e homens considerados como poderosos, que mandam e desmandam, que fazem e acontecem. Para muitos oprimidos, o ideal de homem é o opressor. Desejariam poder igual ao opressor para mandar, desmandar e, quiçá, humilhar. Conforme Freire, pelo testemunho de “homem” que experimentaram, os oprimidos chegam a introjetar psicologicamente o seu opressor. O que ele chamou de “hospedar o opressor em si mesmo”. Concordamos com Freire que isso seja devido à experiência que se vive, mas pensamos que também seja por causa dos fascínios próprios de um tipo de poder. Esse é um problema com o qual a educação popular precisa ter muita atenção, pois só será possível haver um “novo homem” e uma “nova mulher” quando se superar a contradição, e não, identificar-se com seu opositor.

A educação popular é uma concepção de educação que surge e se afirma entre diversos grupos e movimentos, na resistência à opressão e na luta por justiça. Centralmente na resistência

à opressão de classe, mas não somente. A opressão sempre teve várias caras e dimensões que, atualmente, mais que em outros tempos, passam pelas relações de classe, de cultura, de etnia, de gênero, de orientação sexual e, até, pelas relações domésticas entre marido e mulher, pais e filhos, irmãos e parentes. Por exemplo, não basta lutar pelo direito à moradia, é preciso estabelecer relações de respeito e de justiça com quem se vive dentro da moradia. Esse tipo de contradição afeta a educação popular mais do que parece, e ela precisa estar atenta a isso e aprender a lidar com essas situações.

Diante das desigualdades sociais, o objetivo geral da educação popular é de promover a transformação social do sistema, considerado injusto e opressor. Isso requer a mudança das estruturas opressoras, como leis e órgãos, e das relações de opressão, que é o jeito de tratar e lidar com as pessoas. Novamente aqui há riscos de contradição, pois, às vezes, pode-se mirar a estrutura e descuidar das relações. A estrutura não muda se as relações não mudarem.

Um dos grandes diferenciais da educação popular é metodológico: fazer educação a partir da realidade das pessoas e em torno de processos organizativos que visam mudar essa realidade. Para isso, precisa combater as visões estáticas ou mágicas das coisas e da realidade. Não se pode acreditar que a injustiça sempre existiu e que sempre existirá e que não há o que fazer. Também não se pode aceitar que a injustiça seja vontade divina. É preciso perguntar, problematizar. Segundo Freire (2003b), nenhum

sistema injusto resiste se o povo começar a perguntar por que. Perguntando, vai perceber que a realidade social, como tudo o mais, é resultado da construção e da organização histórica. Como resultado da história, a realidade também poderá ser transformada historicamente, através da ação e da organização humana. Em ‘Pedagogia do oprimido’, podemos ler:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se essa, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2003b, p. 37).

A educação popular tem a obrigação de ajudar as pessoas a se assumirem como sujeitos da história, com capacidade de decidir, irromper e se responsabilizar pelo mundo, apesar dos condicionamentos. Portanto, precisa acreditar nas pessoas e em suas capacidades. Precisa cuidar para que os processos pedagógicos sejam *com* os sujeitos sociais populares, e não, *para* e, muito menos, *pelo*. Não pode encarar o povo como permanente coitadinho, mantendo grupos e comunidades dependentes de sujeitos externos e de projetos heterogêneos, mas precisa estimular e favorecer a autonomia, a organização própria, a emancipação e a libertação. Nem sempre é tão simples saber a medida justa e o momento certo para empurrar e puxar ou para recuar e retirar-se. São fragilidades e contradições com as quais a educação popular precisa aprender a lidar melhor.

Passaremos, então, a analisar a relação que a educação popular estabelece com as contradições.

EDUCAÇÃO POPULAR E AS CONTRADIÇÕES

Neste item, o texto demonstrará que as contradições são o terreno fértil da educação popular. É na contradição que ela busca e consegue produzir resistências aos processos de opressão. Também é a partir da contradição que a educação popular desencadeia movimentos de transformação rumo à emancipação e à libertação de pessoas e coletivos em situação de injustiça.

A educação popular assume positivamente a lógica da contradição, que é uma característica própria do pensamento dialético, por meio do qual se tenta compreender a realidade em movimento. Assim, concebe que a vida, as relações e o próprio poder se constituem na dinâmica da contradição. Atenta à dinâmica, a educação popular procura perceber as contradições do sistema vigente e, operando na contradição, procura abrir brechas para o surgimento da síntese, do novo.

Assim, ainda que o sistema escolar esteja organizado na lógica da seleção e da reprodução de uma ordem historicamente estabelecida, como já visto, ele dá margem para a contradição. Há muitos educadores que, mesmo de dentro do sistema, conseguem fazer educação popular, ou seja, desenvolvem uma educação problematizadora que questiona o próprio sistema e as relações e que

visa à transformação e à libertação. Contudo, a educação popular já compreendeu que não pode ficar refém do sistema. Ela tem que atuar dentro e fora dele. Foi certamente assim que encontrou entre os sujeitos sociais populares o seu terreno mais fértil de atuação. Seu desafio é de continuar descobrindo as contradições do sistema, tanto de dentro quanto de fora, expondo suas fragilidades e abrindo espaço para a novidade, se possível, até se transformar completamente. É uma ideia similar ao que o educador mexicano Gallardo defende quando diz que devemos abrir fendas no sistema capitalista e habitá-las nas fissuras. Nas palavras do autor, “*debemos aprender a agrietar el capitalismo y a habitar las grietas.*”⁹ (2013, p.41).

A ideia de operar nas contradições do sistema dominante é exatamente para não reproduzir uma lógica e ordem que não servem aos trabalhadores, aos oprimidos, à libertação. Nessa perspectiva, apresenta-se como significativa a experiência desenvolvida pelo Centro Paulo Freire, mencionada por Rosas, que

vem participando de trabalhos como experiências em canteiros de obras de uma construtora visando à alfabetização de trabalhadores da construção civil. Em meio a esse movimento, existiu uma luta extremamente intensa com os representantes dessas instituições a respeito à *que tipo de curso, que tipo de alfabetização seria essa, como ela seria constituída*. Felizmente, a instituição foi convencida e os trabalhadores foram autorizados a construir *dentro* da edificação uma sala de aula, além

9 Tradução livre: Devemos aprender a fender o capitalismo e a habitar as fendas.

de ser reconhecido o direito de *sua aprendizagem nessa sala de aula, nessa edificação, ela foi considerada carga horária de trabalho.*

É uma experiência que se insere na realidade dos trabalhadores da construção civil para alfabetizar e educar a partir dos objetos e das palavras familiares a eles e para problematizar a realidade em que vivem. A contradição passa, segundo Rosas, pelo desafio “de trabalhar a politização desses sujeitos durante o processo de educação, uma vez que vários desses aspectos iam contra a rotina e as relações de trabalho daquele canteiro de obras”. A mudança, o novo, pode surgir do “*processo de se reconhecer como ser político durante a alfabetização, dando início a sua reinvenção enquanto sujeito crítico.*” A construtora certamente topou a experiência porque sabe e aposta que o processo pedagógico realizado com os trabalhadores irá, certamente, qualificar o trabalho deles. O que é real, mas, provavelmente, irá para além, questionando as relações que se estabelecem e o próprio sistema ao qual se prestam. É nessas contradições, nessas brechas, que a educação popular se liga para semear as sementes da pergunta, da problematização, da politização, da organização, da autonomia, da mudança, do novo, da justiça, da libertação.

São inúmeras as experiências de educação popular no Brasil e no mundo afora. Obviamente, há experiências mais ou menos potentes. Geralmente, as mais potentes estão vinculadas a

processos de produção econômica. Rosas lembra esta fala de Ivandro Sales: “Enquanto não estivermos diretamente relacionados a elementos como a economia ou a forma de produção, as coisas continuarão como estão”. Rosas concorda com Sales, que entende que, se não se conseguir incidir na economia, *podem-se desenvolver “diversas alternativas subversivas para as nossas realidades, mas grosso modo, tudo permanece inerte.”* Isso revela, como já o dizia Marx, o quanto as relações de produção econômica, as que geram renda e posse, são poderosas, com grande capacidade de incidir e condicionar as outras dimensões de poder, como, por exemplo, a política ou a vida pessoal.

Considerando as contradições, de forma geral, e, especificamente, as que constituem as relações de poder, que tanto podem oprimir quanto libertar, a educação popular deve atentar para a economia e a política atuais? Deixaremos essa pergunta em aberto, pois, para respondê-la, seria preciso, praticamente, um novo artigo. Contudo, são contradições de fundo para as quais a educação popular precisa atentar e operar constantemente.

Passaremos, assim, às considerações finais do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste texto, foi possível, a partir das percepções, criar ou reafirmar algumas convicções, ainda que sempre provisórias e questionáveis:

- a) A educação, apesar das contradições, tem, especialmente, em médio e longo prazos, grande potencial transformador, tanto da vida pessoal, quanto da profissional e da social das pessoas que vivem processos pedagógicos. A educação é condicionada, mas tem a capacidade de potencializar ou não os próprios condicionantes.
- b) A escola e a universidade são instituições históricas de grande respeitabilidade a serviço da educação e, portanto, sofrem das mesmas potencialidades e contradições que envolvem a educação. Uma de suas principais funções foi a de educar para o Humanismo, o qual, inicialmente, acreditava poder conhecer a natureza humana e que, com o iluminismo e a modernidade, acabou se tornando racional, universal, teórico, frio e carrancudo. Um Humanismo que precisa ser renovado pela abordagem do historicismo, que, em vez da natureza, busca a possibilidade; do romantismo, que, não necessariamente, orienta-se pelo caminho mais reto e curto, mas mais bonito e encantador; da conciliação entre a esfera pública e a privada, capaz de conciliar a busca da justiça e do bem comum com a (auto)realização pessoal; do convívio com a diversidade, considerada a liga social para tolerar o diferente, em uma sociedade de igualdade de direitos; da metodologia e do currículo inovados, com métodos ativos e aprendizagem significativa e currículos ampliados pela arte, através da música, da poesia, da pintura e do teatro; da extensão popular, capaz de integrar ensino e pesquisa

numa perspectiva crítica e em torno da demanda social do povo, dos grupos e dos movimentos populares. Contudo, a constatação histórica de que a instituição escolar e universitária é seletiva e classificadora permaneceu sem se visualizarem alternativas, a não ser a possibilidade de se atuar e aprofundar suas contradições.

- c) A educação popular é uma concepção educativa que se desenvolve na resistência à opressão. Por isso, um dos seus principais desafios é de lidar com o poder de forma inovadora e descentralizada, para que toda pessoa exerça poder, na perspectiva da autoestima pessoal e da justiça social. Para tanto, precisa partir da realidade das pessoas e desenvolver processos organizativos que visem transformar e libertar. Fazer entender, na teoria e na prática, que a realidade é histórica e, portanto, não é determinada nem por acaso, mas uma possibilidade condicionada. Deve atentar para riscos e contradições, como a introjeção do opressor como ideal de homem e de mulher, ao invés de buscar o novo; a luta pela transformação estrutural do sistema em detrimento da luta pela mudança de relações; o cuidado de não fazer pelo ou para o povo, mas com ele; não gerar heteronomia e dependência, mas autonomia e libertação.
- d) A educação popular se concebe e atua na contradição do sistema. Assume a positividade da contradição, como característica da lógica dialética, própria da realidade histórica. Aproveita as contradições e as brechas do

próprio sistema para questioná-lo e transformá-lo. As experiências de educação popular vinculadas às contradições de processos ou modos de produção econômica são, em geral, mais potentes.

Essas são algumas considerações de várias que poderíamos fazer e de outras que não conseguimos perceber sobre a contradição que envolve a educação e, precisamente, a educação popular. Esperamos que ajudem a continuar perguntando.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Cláudia. *Prefácio*. In: HABERMAS, Jürgen. *A modernidade: um projeto inacabado*. Tradução Sara Seruya. 1. ed. Lisboa: Nova Vega Ltda, 2013.

BICCA, Luiz. *Racionalidade moderna e subjetividade*. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p. 7-64.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE e IPF, 2005.

CASTRO, Susana de. *Três temas essenciais à filosofia da educação: cidadania, razão e arte*. In: GHIRALDELLI JR, Paulo; CASTRO, Susana de. *A nova filosofia da educação*. Barueri, SP: Manole, 2014, p. 149-196.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Considerações sobre a relação entre Filosofia e Educação*. In: FAVERO, Altair A.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.). *Filosofia, Educação e Sociologia*. Passo Fundo: UPE, 2003, p. 37-60.

FARAH, Marcel Franco Araújo. *A educação é estrutural: o papel da educação é mostrar que os limites impostos ao “povo daqui” podem ser superados*. Disponível: < <http://domtotal.com/colunas/detalhes.php?artId=4749>>. Acesso em: 30 dez 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. rev., São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

GALLARDO, Benjamín Berlanga. ¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacernos sujetos de la digna rabia. In: La Piragua, nº 38, Octubre / 2013, p. 41-50.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Os impasses do humanismo e a “crise da educação”*. In: GHIRALDELLI JR, Paulo; CASTRO, Susana de. *A nova filosofia da educação*. Barueri, SP: Manole, 2014, p.1-50.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes* (Trad. Paulo Quintela). Lisboa: Edições 70, 1988, p. 70-91.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996, p. 11-38.

MELO NETO, José Francisco de. *Educação na Paraíba: fragmentos*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2013.

_____. *Universidade popular*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

ORSI, Carlos. Remuneração: Ensino superior eleva renda do trabalhador em mais de 200%, diz IBGE. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/ensino-superior-eleva-renda-do-trabalhador-em-mais-de-200-diz-ibge>> Acesso em: 23/04/2015.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson (Orgs.). *Filosofia e história da educação*. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo - vol 5).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo - vol. 40).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 4. ed, João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003.

_____. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e amp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. *Dialética*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e amp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 115-117.

ENTREVISTA COM FLÁVIO BRAYNER¹:

Legados da educação popular e seus caminhos na pesquisa-ação

O MAIOR LEGADO DA EDUCAÇÃO POPULAR

O Professor Brayner tem participado, ultimamente, na UFPE, de um grupo de pesquisa e reflexão ligado ao Centro Paulo Freire e de um núcleo ligado à pós-graduação, em conjunto com outro professor, que está trabalhando, sobretudo, a reflexão epistemológica da educação popular: como foram construídos os conceitos, as categorias, as noções com que nós trabalhamos; como uma teoria da educação popular pôde emergir em determinado contexto histórico; quais são os antecedentes culturais que nortearam essa teoria; que resposta deu ao momento em que foi gerada e se essas respostas continuam válidas no tempo e por que.

Uma das conclusões desses estudos mostra que a contribuição da educação popular é mais metodológica do que conteúdo. “Isso quer dizer que, se certos conteúdos, certas assertivas, certas afirmações, que foram feitas pela educação popular, a partir de uma determinada ideia de educação popular, portanto, uma

1 Professor titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); diretor do Centro de Educação da UFPE; coordenador do GT de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

determinada ideia de educação, uma determinada ideia de pedagogia, uma determinada ideia de nação, de povo, de república, de espaço público, de libertação, de consciência. Quer dizer, todas essas palavras e conceitos que estão envolvidos na ideia de educação popular, que deram respostas a determinada indagação histórica do final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta e um pouco mais prolongada, permanecem válidas hoje? Sim e não, mas, sobretudo, elas permanecem válidas no aspecto metodológico”.

O Professor Brayner segue expondo os argumentos dessa afirmativa, que nos provocou a escrever um texto em diálogo com ela, na perspectiva de aprofundar, a partir dos nossos pontos de vista e referenciais teóricos e práticos, os diversos sentidos nela envolvidos.

Na perspectiva apresentada por Brayner, a Educação Popular é um pouco daquilo que Péricles dizia a respeito da pólis ateniense, por exemplo: que é diferente da ágora. A ágora é um lugar para onde as pessoas vão para decidir os destinos da cidade. Mas a pólis é algo que elas levam dentro de si. É uma disposição, ou prontidão do espírito para resolver os problemas da cidade por meio do convencimento, da problematização, do diálogo e da palavra argumentada com o outro. A educação popular traz nela, independentemente dos conteúdos de suas afirmações, de suas assertivas, se elas são historicamente datadas ou não, uma metodologia que ele designa, nessa conversa, como “metodologia da pólis republicana”.

Nessa metodologia, a realidade não é algo dado nem natural; todas as realidades são construídas. Nossas subjetividades e nossos desejos são todos construídos através de discursos institucionais que passam pela família, pelo trabalho, pela igreja, pela religião, pela seita, pela escola, pela universidade e pelos livros. Nós somos essa construção. Então, o que estamos discutindo hoje é o que caracteriza, de fato, aquilo que estamos chamando de educação popular, até onde ela é levada dentro do contexto do hiperconsumo e da sociedade hiperindividualista que nós estamos vivendo hoje e se ainda representa uma resposta válida para essas indagações que estão sendo formuladas hoje. Estamos concentrados nisso aí, e isso tem reverberado em produções de artigos. O Prof. Brayner desenvolveu vários escritos sobre isso e, nos trabalhos que está coordenando na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), tem levado esse tipo de indagação, juntamente com outros pesquisadores como José Francisco de Melo Neto e o Eymard Vasconcelos, da Paraíba. Assim, vem incentivando o debate sobre aspectos como: *o que é educação popular? Podemos sentar o pé num modelo, numa ideia que foi gerada e produzida nos anos cinquenta e sessenta e que continua válida sessenta anos depois?*

Aquilo que foi produzido nos anos cinquenta e sessenta foi um verdadeiro divisor de águas em nossa tradição escolar e pedagógica, e a extensão foi o resultado dessas iniciativas universitárias que tiveram lugar naquele momento da história nacional que,

apesar de muito delicado, foi extremamente rico, pois precisamos resgatar, não pelo conteúdo, mas pelos métodos que eles foram capazes de desvelar e que, ainda hoje, são os métodos que permitem que possamos, por exemplo, problematizar realidades, inquirir as próprias certezas em relação a essas realidades, de se defrontar com a subjetividade que está diante de nós para perguntar sobre qual é o seu ponto de vista sobre essa realidade, e o porquê do meu ponto de vista, junto com o seu, e poder construir um novo ponto de vista a respeito dessa realidade. Isso foi uma aquisição, digamos assim, pedagógica vinda da tradição da educação popular, uma tradição dialógica. Entenda-se a palavra dialogia aqui, não como o contrário de monólogo. Dia (em grego) significa travessia, então, alguma coisa está sendo atravessada pela palavra, ou seja, são as nossas experiências comuns, cada umas delas vista de um ponto de vista diferente, mas que nós podemos chegar a um sentido comum dessa realidade e trabalhá-la.

EDUCAÇÃO POPULAR E PESQUISA-AÇÃO

Indagado sobre se esses traços metodológicos poderiam ser identificados também nas concepções e métodos de pesquisa-ação, Brayner responde que sim, sem dúvida! E prossegue afirmando que a pesquisa-ação é uma ideia latino-americana. Falamos muito em colonialidades, mas nós temos, na América Latina, a emergência de ideias, de teorias, de representações da realidade,

que são genuinamente latino-americanas, como por exemplo: a Teologia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido, uma Teoria da Dependência, a Pesquisa-ação, de Fals Borda, autores que tiveram um ineditismo e originalidade muito grandes, e que terminaram se expandindo para outros lugares. Hoje a França pratica a pesquisa-ação em vários grupos de educação popular, embora a noção de educação popular deles seja um pouco diferente da nossa, pois está muito mais voltada para o que a gente chamaria aqui de animação cultural, mas eles usam essas metodologias da pesquisa-ação.

Ora, a pesquisa-ação é exatamente a ruptura com aquela ideia aristotélica de que no fundo existe uma realidade a ser conhecida e um sujeito que conhece essa realidade como se fosse uma coisa completamente objetiva, e um sujeito que se coloca nessa realidade, segundo critérios racionais objetivos e anota, vê, descreve, conota ou denota essa realidade de acordo com uma observação que ele considera como “neutra”.

É exatamente a ruptura epistemológica que está presente na pesquisa-ação, dizendo que a realidade é aquilo que eu construo e o digo dela e que minha intervenção nela vai depender da forma como me relaciono com ela, pois é em função dos significados e dos sentidos que lhe atribuo que poderei ou não transformá-la. Um exemplo muito simples: se eu vivesse na época de São Francisco de Assis, a ideia de pobreza, para mim, seria santa, sacralizada. Ser pobre seria estar muito próximo de

Deus, portanto seria algo digno e bom. Mas, se eu falar da pobreza hoje, nesses termos, preciso entendê-la como algo vergonhoso. Para uma sociedade que atingiu um padrão tecnológico e cultural como o nosso, a pobreza é algo vergonhoso, não é mais estar próximo de Deus. Veja-se como o mesmo conceito de pobreza recebeu semantizações completamente diferentes ao longo dos séculos. É exatamente isso que estou falando sobre nossa relação com a realidade que a pesquisa-ação promove.

Entre nós e a realidade, instaura-se uma coisa interessante: as palavras. Há uma passagem em ‘Cem Anos de Solidão’, de García Marquez, em que uma bactéria provoca uma estranha doença na população que causava o esquecimento. As pessoas começaram a se esquecer dos nomes das coisas, e aqueles que ainda guardaram um pouco de memória, para poder recordar as coisas, quando passasse essa epidemia, começaram a anotar os nomes delas.

Então, o que isso quer dizer? O mundo - e Paulo Freire estava bem consciente disso - começa com a nomeação. Mas qual é o nome que nós vamos atribuir a essas coisas? Não é simplesmente dizer: árvore, mulher, câmera de filmar. Eu construo palavras, e as sentenças que construo são todas transformativas, denotativas, conotativas e mostram uma relação. É alterando ou mantendo o significado dessas palavras que altero ou mantenho minha relação com o mundo. Por isso Paulo Freire fala de dialogia - a travessia do mundo por meio da palavra.

TEORIA E/OU PRÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CONTO

Já nos momentos finais da entrevista, Brayner aborda a relação teoria e prática a partir de uma alegoria que vale a pena reproduzir aqui.

Há um conto de Jorge Luís Borges, sobre a história de um rei que pediu aos seus geógrafos e cartógrafos para fazerem o mapa do seu reino. Todos eles foram reunidos, cada um teve um tempo para fazer; terminado o tempo, eles deveriam apresentar os mapas do reino. O rei olhou e perguntou sobre a pedra em que ele havia tropeçado e quebrado a perna quando tinha doze anos, sobre o rio em que se banhava quando era jovem, sobre a árvore em que escreveu o nome da princesa que era sua esposa. Afirmou que nenhum mapa lhe servia. Chamaram o sábio, e ele disse que havia uma solução: fazer um mapa do mesmo tamanho do reino com todas as coisas que nele existiam e que contivesse todas as que já aconteceram e todas as que ainda iriam existir. Ele terminou o conto aí.

Isso, na verdade, é uma alegoria sobre se a arte pode ou não imitar a vida, mas poderíamos traduzir de outra forma, do ponto de vista epistemológico. Uma teoria pode ser igual à realidade? Não. Uma teoria que fosse igual à realidade, como um mapa do mesmo tamanho da coisa mapeada, não serviria para coisa nenhuma. A teoria é uma espécie de caricatura dessa realidade que serve para nos orientar nessa realidade. Então, a própria teoria

já é uma realidade prática, portanto, produzir uma teoria é uma prática. Fazer uma pesquisa é uma ação prática, que envolve determinada concepção do que é conhecimento, do que é realidade, do que é a relação de cognoscência com a realidade.

O que estou fazendo aqui, agora, é teórico ou é prático? As duas coisas. Há teorias, mas essas teorias estão sendo praticadas sob a forma de um discurso que estou fazendo para você. Meu discurso é prático, portanto essas duas coisas estão muito juntas. O pesquisador é movido por práticas sociais, por teorias que orientam suas doutrinas e suas convicções, e as pessoas e a realidade que ele vai pesquisar são construídas, praticamente, por ele. Quando escolho os elementos da classe popular, isso é uma prática ideológica e doutrinária minha. Por que ele, e não, outro? Por que não o dominante? Por que analisar uma escola de periferia, e não, uma da elite? Estou fazendo escolhas, logo, todas as minhas opções teóricas são informadas por escolhas sociais. Elas são práticas.

EDUCAÇÃO POPULAR: Expressão de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação

Andréa Alice da Cunha Faria¹

Volmir José Brutscher²

INTRODUÇÃO - EDUCAÇÃO POPULAR: INDAGAÇÕES E ENSAIOS

O texto que aqui se apresenta reflete sobre a educação popular, perguntando sobre o contexto de sua origem e dissertando sobre sua validade atual. Em síntese, o percurso de nossa argumentação busca, na epistemologia e na filosofia da educação popular, contributos que justifiquem sua validade ao longo do tempo.

1 Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), doutoranda em Educação, na linha de Pesquisa Educação Popular, pelo PPGE/UFPB. É membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Licenciado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF); mestre em Educação pela UPF e doutorando em Educação, na linha de pesquisa Educação Popular, pelo PPGE/UFPB. É membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nossa reflexão parte de indagações que o Professor Brayner, do Centro de Educação da UFPE, vem enfrentando junto com um grupo de pesquisa dessa instituição, que se dedica à investigação epistemológica a respeito da educação popular. Conforme suas próprias palavras, o grupo tem se debruçado sobre questões do tipo:

Como foram construídos os conceitos, as categorias, as noções com os quais nós trabalhamos; como é que uma teoria da educação popular pode emergir num determinado contexto histórico; quais são os antecedentes culturais que nortearam essa teoria; que resposta essa teoria deu ao momento em que ela foi gerada; e se essas respostas continuam válidas no tempo e por quê?

As pesquisas e as reflexões têm levado o grupo da UFPE a algumas constatações que nos parecem interessantes e provocativas. Uma delas, expressa pelo Professor Brayner nessa entrevista, diz respeito ao questionamento sobre a validade atual dos conceitos gestados por determinada “indagação histórica” presente, especialmente, na América Latina, no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, berço daquilo que posteriormente se designou como educação popular. Esse movimento construiu determinada ideia de educação, de pedagogia, de nação, de povo, de república, de espaço público, de libertação e de consciência ainda válidas?

A resposta apresentada a essa inquietante pergunta indica, conforme a entrevista, que a principal validade atual da educa-

ção popular se encontraria no aspecto metodológico. Para Brayner e o grupo de pesquisa da UFPE, a educação popular cunhou uma “metodologia da pólis republicana” a partir de uma visão de mundo e de realidade como algo que não está dado, mas em permanente construção, em permanente interação com as nossas subjetividades, nossos desejos, nossa personalidade. A mesma ideia é expressa na frase de Paulo Freire: “O homem não é apenas o que é, mas também o que foi, daí que esteja sendo, o que é próprio da existência humana” (2001, p. 60).

Segundo palavras do entrevistado,

a educação popular é um pouco daquilo que Péricles dizia a respeito da pólis ateniense, por exemplo. Ele dizia: A pólis é diferente da ágora. A ágora é um lugar para onde as pessoas vão para decidir os destinos da cidade. Mas a pólis é algo que as pessoas levam dentro dela. É uma disposição, ou prontidão do espírito para resolver os problemas da cidade a partir do convencimento, da problematização, do diálogo e da palavra argumentada com o outro.

v
f;
P
p
p
v
o
is
v
ti

Essa afirmação nos ajuda a compreender bem mais a ideia de educação popular como “metodologia da pólis republicana”, traduzida e constituída por um espírito e uma disposição para resolver problemas da realidade dos envolvido por meio da problematização e da argumentação dialógica.

O argumento exposto nos leva a deduzir que a educação popular cunhou, centralmente, uma metodologia da problematização da realidade, nunca aceita como dada ou natural, mas como permanente construção social. Segundo Brayner, toda a realidade,

inclusive as subjetividades e os desejos, é construída “através de discursos institucionais que passam pela família, pelo trabalho, pela igreja, pela religião, pela seita, pela escola, pela universidade e pelos livros que lemos. Nós somos essa construção.” A educação popular se apresenta com uma metodologia que questiona e problematiza essa construção, através do diálogo, da participação e da ação coletiva. Mas, por quais razões essa metodologia não teria se perdido no tempo, por que não se tornou “obsoleta”, como quase tudo nessa atual dinâmica pós-moderna? O que realmente se compreende por “metodologia”? Essas são algumas questões que orientam as reflexões que seguem.

Na biobibliografia de Paulo Freire, organizada por Moacir Gadotti, podemos encontrar algumas pistas. O próprio organizador alerta os leitores de que

a obra de Paulo Freire não é um livro de receitas. Ela se constitui de relatos de práticas profundamente refletidas. Como ele disse certa vez: não leu Marx para aplicá-lo na prática; para compreensão da prática é que teve que buscar em Marx elementos insubstituíveis (GADOTTI, 1996, p. 77).

Por vezes, podemos encontrar um entendimento, inclusive em espaços acadêmicos, que reduz o pensamento de Freire e a própria contribuição da educação popular a um método de alfabetização de jovens e adultos considerado muito eficaz (porque, rápido) e eficiente (porque, efetivo), o que constitui uma forma simplista e reducionista de compreender a educação popular.

Parafraseando Moacir Gadotti (op; cit.), ela “não é um livro de receitas” ou um manual de técnicas e estratégias didáticas “mais eficientes”.

Compreendemos que, ao se referir à contribuição metodológica da educação popular, o professor Brayner não está se referindo a um método de alfabetização ou a uma estratégia de mobilização social, mas a uma educação expressa e materializada a partir de uma concepção vigorosa e profunda, nem sempre evidenciada nas práticas consideradas de “educação popular”. Buscaremos aprofundar esse argumento a partir da tese defendida por Moacir Gadotti de que muito mais do que a formulação de um método, Paulo Freire sistematizou uma teoria do conhecimento e uma filosofia da educação.

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA TEORIA DO CONHECIMENTO

Afirmar que a educação popular é uma teoria do conhecimento significa sustentar a ideia de que ela consegue problematizar, compreender e sistematizar a dinâmica em que se dá a produção do conhecimento.

Ao investigarmos a história do processo de produção do conhecimento, logo se evidencia aos nossos olhos o problema da relação entre consciência e realidade. Isso significa dizer que ao ser humano, em busca de conhecimento, uma questão fundamental logo se impôs (e ainda se impõe): a origem do conhecimento

é constituída pela ideia (pensamento) ou pela matéria (experiência)? Como corolário direto dessa questão, outra se apresenta e se refere ao problema da relação entre sujeito (pensante) e objeto (concreto pensado).

Na história do pensamento ocidental, é possível identificar três grandes períodos que se diferenciam na forma de compreender essas questões. O primeiro, típico da Idade Antiga e Medieval, caracteriza-se pela busca do conhecimento nos objetos. Entendia-se que cada objeto tinha uma essência própria. Logo, conhecer consistia em alcançar a essência das coisas. É desse período a ideia de verdade como representação correspondente à realidade objetiva. A verdade se encontra no objeto. Essa forma epistemológica de pensar e de compreender é conhecida como “paradigma da objetividade”.

O segundo período, próprio da Idade Moderna, caracteriza-se por localizar a condição de possibilidade do conhecimento no sujeito. Abandona-se a busca da essência das coisas em virtude do reconhecimento da inexorável atitude intervencionista do ser humano sobre a natureza. Logo, conhecer consiste em explorar e transformar as coisas. Nesse período, a ideia de verdade passa a corresponder à capacidade de apreensão e, principalmente, de ação do sujeito sobre o objeto. A verdade se encontra no sujeito. É ele que dirá o que são as coisas, a realidade e dará sentido a elas. Essa forma epistemológica de pensar e de compreender é conhecida como “paradigma da subjetividade” e/ou “paradigma da consciência”.

O terceiro período, familiar à Idade Contemporânea, condiciona a possibilidade do conhecimento à relação intersubjetiva. Nem na busca da essência nem na atitude de intervenção, mas o conhecimento aconteceria através da comunicação entre sujeitos em torno da realidade. Logo, conhecer consiste na comunicação intersubjetiva, isto é, na comunicação entre os sujeitos, mediados pela realidade, entendida como o mundo e as coisas do mundo. Nesse período, a ideia de verdade corresponde ao processo de construção e resignificação da realidade. A verdade é uma permanente construção e advém dos consensos entre sujeitos, que, em comunicação, dirão o que são as coisas, a realidade e darão sentido a elas. Essa forma epistemológica de pensar e de compreender é chamada de “paradigma da intersubjetividade” e/ou “paradigma da linguagem”.

Em todos esses períodos e/ou em torno desses paradigmas, sempre houve (e ainda há) intensas disputas e diferentes ênfases traduzidas em diversas tendências idealistas e materialistas. Segundo o idealismo, posição epistemológica que afirma a predominância do ideal sobre o material, é a ideia que apreende a realidade, portanto, essa tendência defende o pensamento como sendo o responsável pela possibilidade do conhecimento. Para Hegel (2002), um dos expoentes dessa corrente, o conhecimento é a consciência da totalidade, isto é, a consciência que se sabe ser a totalidade das coisas, sabedora de que tudo que existe não é outra coisa senão ela mesma. Para

chegar a essa compreensão, a consciência precisa se confrontar com suas múltiplas manifestações objetivas em direção à superação da multiplicidade até alcançar a unidade da totalidade. Assim, Hegel pretendia superar o problema do conhecimento moderno, que é a cisão entre sujeito e objeto. Porém, no esforço de superar a cisão, com a consciência se reconhecendo como totalidade das coisas, ele absolutiza o sujeito e afirma sua primazia sobre o objeto e o *paradigma da consciência* como central na constituição do conhecimento. Ainda dentro da corrente idealista, porém com uma perspectiva fenomenológica, Husserl [s.d.] concebe o conhecimento como reflexão subjetiva, o “eu” reflexivo ou, como ele chama, o *eu transcendental*. A preocupação do autor é com a fundamentação do conhecimento universal. Busca uma *evidência primeira*, apodítica, que não necessita de outra anterior para existir e serve de base para a edificação da ciência, do conhecimento com validade sistemática e universal. Nessa busca, apela para a redução fenomenológica, a qual consiste em suspender a crença espontânea e imediata na existência de tudo o que se apresenta à nossa consciência. Conclui que o mundo natural não constitui uma *evidência primeira* da existência, uma vez que não se autopercebe e, por outro lado, chega à conclusão de que a evidência deve ser procurada no próprio eu, na consciência do eu reflexivo, que se autoexperimenta, impossibilitado de duvidar da própria existência. O eu reflexivo, a partir da experiência que

tem de si mesmo, também percebe, por associação, a existência do outro, isto é, a existência de outros “eus” que experimentam a existência de forma semelhante à dele, mas que se apresentam estranhos a ele, porém, constituintes de uma comunidade de “eus”. O pensamento de Husserl, ainda que fenomenológico e não dialético, é muito próximo do pensamento idealista de Hegel e, portanto, vai sofrer do mesmo problema dele, que consiste em dar prioridade à consciência na constituição do conhecimento. No entanto, Husserl atenta para a existência do “outro eu” e pauta a problemática da relação intersubjetiva, o que será fundamental para o pensamento de Paulo Freire.

Para o materialismo, concepção epistemológica que, em oposição ao idealismo, sustenta a primazia do material sobre o ideal, a razão não tem condições *a priori* de conhecimentos. A razão é vazia e necessita da experiência para obter conhecimentos, como uma folha em branco onde os conteúdos são impressos a partir da experiência, da realidade. Dessa forma, os materialistas defendem a experiência objetiva como principal fonte de conhecimento. Segundo Marx, um dos principais expoentes do materialismo histórico e dialético, a origem de tudo não é a ideia, mas as relações sociais de produção material da existência humana. Não é o pensamento que condiciona a existência, mas a vida que forma e condiciona a consciência. O modo como as pessoas produzem suas condições materiais de vida condiciona sua maneira de conceber o mundo. A consciência é, centralmente, o reflexo

da realidade concreta, constituída pelas relações de produção da existência. Contudo, é necessário dizer que Marx não concorda com a concepção materialista de Feuerbach que, em oposição ao idealismo alemão, apreende a realidade como mero *objeto*. Para Marx, a realidade não é ideia pura nem é simples objeto, mas “atividade humana sensível como práxis” (MARX; ENGELS, 1998, p. 99), isto é, ação objetiva pensada, refletida. É atividade humana como trabalho que produz as condições materiais de existência. Dessa forma, Marx pretende enfrentar o problema epistemológico da cisão entre sujeito e objeto, mas se mantém na fronteira do *paradigma da consciência*, próprio da filosofia moderna, ou seja, ainda localiza, centralmente, a problemática do conhecimento na relação sujeito-objeto.

Paulo Freire, instigado pela epistemologia contemporânea (que passa a vislumbrar o conhecimento a partir da linguagem e da comunicação) e pela fenomenologia da intersubjetividade transcendental de Husserl (que atenta para a existência do “outro eu”, pautando a problemática da relação intersubjetiva), percebe que a problemática do conhecimento requer resposta que precisa ser buscada em outro patamar. *Constata que o desafio*, para além de superar a relação dicotômica entre sujeito e objeto, é a superação do próprio *paradigma da consciência*, que avança para outro paradigma capaz de conceber a problemática epistemológica na relação interativa sujeito-sujeito, ou seja, na relação intersubjetiva.

Sendo assim, a questão do conhecimento se desloca do campo da origem para a pergunta em relação ao desenvolvimento e ao sentido da produção do conhecimento. Freire (2001) refere que o conhecimento só se realiza na comunicação entre sujeitos, na relação intersubjetiva, e reconhece duas dimensões do conhecimento: uma cognoscitiva e outra comunicativa. A dimensão cognoscitiva representa a capacidade humana de se afastar e admirar o objeto para apreendê-lo. A dimensão comunicativa representa a capacidade humana de dar significado e sentido ao apreendido, o que, necessariamente, exige a relação intersubjetiva e o acordo constituído racionalmente entre sujeitos. Juntas, as dimensões cognoscitivas e comunicativas possibilitam e realizam a relação epistemológica. Essa sistematização epistemológica de Freire é fundamental para sua concepção de educação.

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Afirmar que a educação popular é uma filosofia da educação significa sustentar a ideia de que ela sistematiza uma concepção de educação fundamentada numa compreensão antropológica, epistemológica e político-pedagógica. Pela natureza e pelo propósito do texto, não será possível desenvolver amplamente esses fundamentos, mas abordaremos brevemente

algumas reflexões que possam dar sustentação a essa argumentação.

Em relação à fundamentação antropológica da educação, Freire tem o cuidado de considerar o ser humano como central em suas reflexões. Ele mesmo assume a atitude que reconhece nos homens e nas mulheres de se proporem “a si mesmos como problema” (FREIRE, 1987, p.29). Assim, descobrem que sabem bem pouco sobre si mesmos e, inquietando-se, procuram saber mais. O problema central, para Freire, sempre foi a questão da humanização. Para ele, a humanização é a vocação dos seres humanos, ou seja, condição inexorável do viver. No entanto, como cidadão consciente e atuante diante das desigualdades sociais e políticas de seu tempo, Freire é obrigado a “reconhecer a desumanização não apenas como viabilidade ontológica, mas também como realidade histórica” (FREIRE, 1987, p.30). Para ele, a desumanização, mesmo sendo uma realidade, é apenas uma possibilidade, e não, uma vocação. Segundo suas palavras,

se ambas são possibilidades, só a primeira (a humanização) nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (1987, p. 30).

Para esse educador (1987, p.30), se admitíssemos a desumanização como vocação histórica, e não, como distorção dela,

“nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero.” A luta pela liberdade, pela afirmação das pessoas como “seres para si” (ou, sujeitos de si), enfim, a luta pela humanização não faria sentido. No entanto, tanto a humanização quanto a desumanização encontram sua raiz e fundamento na inconclusão humana. “A humanização e a desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p.30). A condição de inconclusão, bem como a consciência dela, é fundamental para a concepção antropológica freireana e para a sua concepção de educação.

É exatamente na inconclusão humana que encontramos o sentido da educação. “[...] precisamente na compreensão de homem e de mulher como ser em processo aberto, inconcluso, mas consciente dessa sua condição e, por isso, permanentemente se fazendo, que encontramos a razão de ser da educação” (BRUTSCHER, 2005, p. 126). O ser humano não nasce feito e acabado, mas se faz educando-se. Segundo Freire, seria uma grande contradição o ser humano saber-se inconcluso e não buscar ser mais. Para ele, “diferente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesmo [sic], como manifestação exclusivamente humana” (FREIRE, 2003, 73). Esse é um aspecto importante para uma filosofia da educação.

Freire, no entanto, vai mais longe sobre a fundamentação da educação e une suas constatações antropológicas da inconclusão e da vocação e/ou possibilidade histórica de ser mais com sua compreensão epistemológica de que o conhecimento só se realiza na comunicação entre sujeitos, na relação intersubjetiva, o que resultou em sua célebre frase: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 68). Essa afirmação, além de demonstrar a coerência que há entre a concepção antropológica, a epistemológica e a de educação, explicita um princípio fundamental da educação freireana: o diálogo. O educador não pode assumir a postura bancária de transferir ou depositar conhecimentos, mas se comunicar, interagindo com os educandos. “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1978, p. 64). Assim, o processo educativo jamais pode ser uma imposição ou superposição de um sobre outro, como prática da dominação, precisa ser um processo dialógico, em torno da realidade, de produção intersubjetiva de conhecimentos, como prática da libertação. Essa concepção de educação deu origem e fundamentação à educação popular.

Percebe-se a coerência que há entre a compreensão antropológica, a epistemológica e a educativa de Freire, o que possibilita vislumbrar, em seu arcabouço, uma filosofia da educação. Gadotti (1996) nos ajuda a sintetizar as principais teses da teoria

do conhecimento e da filosofia da educação desenvolvidas por Paulo Freire em torno de três ideias centrais:

- A educação é, ao mesmo tempo, um *ato político*, um *ato de conhecimento* e um *ato criador*.
- A relação pedagógica entre educador e educando é uma *relação dialógica*.
- O objetivo maior da educação é a *libertação* do ser humano.

Todo esse pensamento vigoroso gestou uma pedagogia freireana, por meio da qual o processo educativo se desenvolve, em termos metodológicos, em três momentos, dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a *investigação temática*, em que o aluno e o professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e os temas centrais de sua biografia; a *tematização*, por meio da qual eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando consciência do mundo vivido; e a *problematização*, em que eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (GADOTTI, 1996 apud FARIA, 2000).

Se já está claro que não falamos de um método, mas de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia de educação, traduzidas em uma pedagogia, permanece a pergunta inicial que

orientou a confecção deste texto: por que ela não se perdeu ao longo do tempo?

À GUIA DE CONCLUSÃO - A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR

Na busca por aprofundar as reflexões sobre as razões da pertinência da educação popular na contemporaneidade, nos encontramos novamente com Gadotti (1996, p. 77) para quem:

a **universalidade** de sua obra (de Paulo Freire) decorre da **aliança teoria-prática**. Daí ser um pensamento vigoroso. Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual.

O pensamento atual de Freire e, conseqüentemente, da educação popular decorre, segundo a visão com a qual comungamos, do foco dessa realidade nos processos de educação popular. Um lugar central, ponto de partida e de chegada da ação educativa. Ponto de partida, quando o/a educador/a problematiza a realidade vivida (a fim, por exemplo, de identificar os temas geradores); e ponto de chegada da inserção do sujeito numa perspectiva de transformar a realidade vivida.

Nesse percurso, ao se tornar consciente da inconclusão do mundo e de sua própria inconclusão, o sujeito aventura-se numa experiência única que lhe permitirá experimentar o “ser mais” e vislumbrar

o “novo” em si e no mundo. É a percepção inédita da ação possível, que Paulo Freire denomina tão apropriadamente de “inédito viável”.

A leitura do mundo e das coisas do mundo constitui o elemento central da educação popular, mas não se trata aqui de uma simples leitura, uma apreensão mecânica do conhecimento produzido, sistematizado por outros ou evidente ao simples olhar. Trata-se de uma aliança entre a teoria e a prática, ou seja, de uma conexão dialética entre o fazer e o pensar, numa perspectiva crítica e reflexiva, consciente e conscientizadora das “razões” pelas quais o mundo está sendo aquilo que é e que conduz à ação prática, ou, para Freire, à práxis.

Há, aqui, um claro reconhecimento do sentido político inerente à prática educativa. Esse sentido se manifesta como ação individual e coletiva intencionada, dirigida à transformação da realidade (ou a sua reprodução), mas nunca está ausente.

O que não se pode admitir é uma postura que defende a ausência dessa opção sob alegação de neutralidade. Não existe neutralidade na ação humana. O ser humano, como ser de decisão, de opção, de ruptura, enfim, de liberdade, sempre age em função de interesses, desejos, convicções, finalidades ou objetivos a serem alcançados. Isto vale tanto para a atuação técnica como para a atuação política. Tudo o que faz, no fundo, vai significando mais ou menos a existência humana. Assim, a mais simples das atitudes humanas se encontra carregada de sentido e não de neutralidade. (BRUTSCHER, 2005, p. 140).

Uma das características da educação popular é de explicitar suas opções e se desenvolver a partir delas. Osmar Fávero, ao anali-

sar a prática educativa do Movimento de Educação de Base (MEB), entre os anos de 1961 e 1966, revela como os movimentos de cultura e educação popular, nascidos no início da década de 1960, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e às mobilizações governistas contra o analfabetismo de jovens e adultos ou à educação rural dos anos de 1940 e 1950. Segundo análise do autor, o inovador é justamente o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política comprometida com elas.

A partir desse posicionamento político a favor da libertação, da promoção do sujeito para sua autonomia e seu protagonismo diante do mundo, restava questionar: Qual deveria ser o trabalho pedagógico coerente com esse sentido político? Ou, qual trabalho pedagógico teria potencial de favorecer a libertação, a emancipação, o protagonismo e a promoção do sujeito?

Conforme palavras de Carlos Rodrigues Brandão,

a proposta consequente com essa “visão das coisas” era a de um projeto “libertador” de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades. Ele deveria inverter o sentido político inerente a toda a teoria e a toda prática pedagógica. Que a educação se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens. Que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. *Que antes de ser uma “fala a” ela seja uma “escuta de”, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige* (grifo nosso). A aprender delas e com elas, e a tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos (BRANDÃO, op. cit., p. 148).

n
c
It
p
e
n
u
fi
c
ii
n
a
a
p
t
e
F
d
p
U
a
e
c
c
d
E
p
d

Ora, se um dos princípios pedagógicos coerentes com o sentido político da educação popular é o da “escuta de”, é necessário construir caminhos metodológicos para que essa “escuta” aconteça. E mais, que se construa um ambiente “dialógico” onde ela ocorra. É aqui que a educação popular se encontra com a pesquisa, não com uma pesquisa qualquer, mas uma pesquisa que seja um processo de escuta (da realidade) e de construção de conhecimentos com vistas a transformar essa realidade, ou seja, a pesquisa-ação.

Pretendemos evidenciar, nesse momento, que, apesar da diversidade de práxis associadas ao conceito de educação popular, um traço comum pode ser identificado: o *vínculo entre ação cultural e prática política e uma ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais*. Conforme palavras de Carlos Rodrigues Brandão, existe, nas práticas de educação popular, *“toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como havia uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural”* (BRANDÃO, 2002, p. 147). Assim sendo, o autor compreende que a identidade da educação popular vai sendo construída, ao longo do tempo e, ainda hoje, a partir de ações que se caracterizam de forma ampla como um *projeto cultural através da educação*.

Concordamos com o postulado de Brayner de que a educação popular tenha trazido uma contribuição metodológica ímpar para os processos educativos e organizativos, no entanto,

achamos oportuno evidenciar que isso não significa que ela se resume a um método. Essa contribuição metodológica só pode ser compreendida como parte integrante de uma concepção epistemológica e de uma filosofia de educação, bem como de processo político e culturalmente posicionado, em constante e dinâmica interação com uma realidade em permanente mudança.

Em síntese, podemos dizer que a educação popular cunhou, *a partir de determinada concepção e de um posicionamento político*, uma pedagogia (e uma metodologia) do diálogo, da participação, da ação coletiva, *fundamentada no conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade*.



REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. (Org.). *Pesquisa participante*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo -RS: IFIBE e IPF, 2005.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. *O uso do Diagnóstico Rural Participativo em processos de desenvolvimento local: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *Extensão ou comunicação?*. (Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira). 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. (Tradução de Paulo Menezes com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado). 7. ed. revisada, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, USE, 2002.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. (Tradução de Maria Gorete Lopes e Sousa). Porto – Portugal: Rés – Editora, [s.d.].

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, Marco. Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Editora Ísis; Diálogo-Pesquisa e assessoria em educação popular; IPPOA-Instituto Popular de Porto Alegre, 2005.

MELO NETO, José Francisco de. *Universidade Popular*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

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

ENTREVISTA COM RAY LIMA¹: Conversas com as experiências das Cirandas da Vida e do Movimento Escambo Popular Livre de Rua

A experiência das Cirandas da Vida é a ideia de uma Universidade Popular, onde possa haver processos de formação, de pesquisa e de cuidado, tendo a educação Popular como um caminho possível. Essa é uma ação que é responsável por uma estratégia de educação popular no município de Fortaleza, em uma coordenadoria da Secretaria Municipal de Saúde. Nesses termos, não é um projeto, é uma política de educação popular do município de Fortaleza, que vem gerando frutos para além da própria gestão municipal, como a Ciranda de Arte, aprendizado, pesquisa e cuidados, que é uma discussão de ações nesse campo da formação e cuidado de educação popular.

A EXPERIÊNCIA DA CIRANDA DA VIDA

As cirandas têm várias ações e processos formativos de cuidados e das práticas integrativas populares de cuidado. É uma

1 Cenopoeta, ator e educador popular paraibano, com atuação, nos tempos atuais, em Fortaleza, no Ceará.

experiência que hoje é referência em termos nacionais para a educação popular em Saúde, sistematizada, inclusive, na tese de doutoramento de Vera Dantas, cujo trabalho repercutiu em linha de pesquisa na Universidade Federal do Ceará, a partir da temática Dialogismo e Arte. Hoje é um marco até em termo da pesquisa-ação.

Tal tese foi construída a partir das experiências da Ciranda da Vida. Os pesquisandos são autores também da tese e contribuíram com o processo de sua defesa. Foi numa oca terapêutica, no espaço da universidade, utilizando-se do ato cenopoético, que é a linguagem que vimos desenvolvendo, chamada de Cenopoesia.

As Cirandas da Vida nascem através da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS) no Ceará, bem como de outros coletivos e movimentos que desenvolvem a educação popular em saúde. Outro marco importante para as cirandas é o Movimento Escambo Popular Livre de Rua, que nasceu tendo como linguagem principal o teatro e a cenopoesia, mas hoje é um movimento de cultura popular muito importante, talvez o mais genuíno no Nordeste, quiçá, no Brasil, tendo em vista a maneira como se expressa e como se sustenta. O Escambo é um movimento que não tem direção nem pessoa jurídica. É um movimento de grupos e artistas populares, de mestres de diferentes gerações, do qual participam crianças, adolescentes, artistas com mais de 50 ou 60 anos, além dos mestres que se associam a movimentos nas cidades que a gente ocupa.

Em sua origem, a experiência das Cirandas da Vida começou com encontros na periferia de Fortaleza, onde eram utilizados alguns caminhos metodológicos como o círculo de cultura, as rodas de conversa, a arte, o próprio teatro, como uma forma de mobilização comunitária ou social. A história de desenho em quadrinhos foi outra forma de expressão, particularmente para as crianças, que eram muitas nas reuniões. Josy Dantas contribuiu muito com esse período das cirandas, pois, como pedagoga, pôde dar conta que as crianças participassem daqueles momentos, e elas se expressavam através do desenho. A partir dali, emitiam sua opinião em relação à realidade concreta local. Nos desenhos, via-se o que elas propunham como tema ou como situação-limite daquela comunidade.

Os encontros geralmente aconteciam em espaços comunitários com moradores, associações, ocas comunitárias, igrejas e afins. Desses encontros, em toda a Fortaleza e em suas regionais, foram discutidos temas muito importantes, que indicavam como as pessoas viviam e as situações-limite. A partir daí, a Cirandas começou a desenvolver um trabalho com as comunidades.

Na época, o secretário municipal de saúde de Fortaleza (Odorico Monteiro de Andrade), já conhecendo a própria experiência da ANEPS e muitos dos atores que estavam trabalhando nas cirandas nesse período, questionou por que esse trabalho não vinha para “dentro” do sistema de saúde. Desde então, a ciranda foi para o espaço da gestão e está até hoje, mas não perdeu a di-

menção da comunidade. Dizemos que a Cirandas tem um pé na comunidade e um pé na gestão.

Para articular esse movimento das cirandas nas regionais, criou-se a figura do cirandeiro, uma dessas pessoas que foram descobertas nesses grandes encontros que são dos movimentos sociais. O cirandeiro não é um especialista em saúde, tampouco um técnico em saúde, mas uma pessoa da comunidade que sabe muito do que acontece lá dentro. Ele promove encontros, reuniões e discussões, utilizando a linguagem da Educação Popular de Saúde, as histórias de lutas da própria comunidade, o círculo de cultura, a roda de conversas e a ideia da arte como mobilizadora e agregadora de valores.

Descobriram-se pessoas que praticavam o hip hop, o graffiti, e isso foi atraindo esses novos atores. Por meio dessa linguagem, discutia-se sobre os problemas que a comunidade enfrentava. A partir do círculo de cultura, com a descoberta das situações-limites, surgiu a ideia de esses grupos sociais construírem seus atos e inéditos-viáveis, ou seja, caminhos por meio dos quais possam superar e dar conta desses desafios.

Assim, a Cirandas está aí até hoje, fazendo essa ponte de escuta, de problematização, de discussão das realidades de cada região, enquanto se faz o tensionamento dentro da gestão da saúde, e definindo trilhas com esses movimentos, grupos sociais e trabalhadores do SUS.

Nesse contexto, o Espaço Ekobé, da Universidade Estadual do Ceará, bem como as diversas ocas terapêuticas, instalados

nas unidades de saúde da família, são experiências importantes no que tange à saúde. Esses espaços são completamente abertos para os usuários do SUS que frequentam as unidades de saúde. São frutos de uma construção feita para articular, discutir e aclarar as possibilidades de cuidado integral para além do remédio e da biomedicina, com elementos como o reiki, a massoterapia, entre outros. Isso não é exatamente feito de forma pacífica, assim como dentro da universidade não é pacífico fazer, por exemplo, extensão popular, embora exista uma linha da educação popular dentro do espaço formal. Convivemos com muitos conflitos e contradições. Esses tensionamentos são feitos tanto no nível da gestão quanto dessas unidades locais de saúde.

Nesse sentido, um dos caminhos encontrados foi formar os trabalhadores de saúde na ótica de um cuidado integral. Isso causou um impacto grande, principalmente quando a educação popular entrou na formação dos estudantes de residências médicas e multiprofissionais de saúde. Todas as turmas dessas residências tiveram um momento da formação em educação popular. Isso foi muito importante para sensibilizar parte dessa equipe nas diversas regiões.

Então, hoje a Cirandas tem uma trilha do cuidado com as práticas integrativas e populares de cuidado, que envolvem a humanização de saúde, e outra, que é a dos jovens em conflito com a lei, uma vez que o trabalho da Cirandas é muito ligado a esses movimentos sociais populares. A ideia é de fortalecer o tra-

balho desses movimentos e conectá-los com o serviço de saúde, que é a situação difícil. Por exemplo, esses jovens não têm acesso à saúde, porque os profissionais não são preparados para atender a esses adolescentes e jovens. As pessoas temem que já tenham ido à delegacia por questões de drogas. Então, os trabalhadores não sabem que linguagem utilizar: “como eu acesso esses jovens”? Por outro lado, os jovens não vão ao serviço de saúde, pois se sentem discriminados. Um trabalho muito interessante foi feito com eles por meio do hip hop e do grafitti.

Outra trilha importante da Cirandas é a questão da arte como uma dimensão da produção de conhecimento e do cuidado. Arte como elemento na formação do ser, da criatividade, da percepção sensível. Há, ainda, a trilha da gestão participativa, com a conexão que fazemos com a ideia de gestão e dos usuários, ou seja, de como a população pode participar da construção das políticas públicas de saúde, acessar esses orçamentos e distribuir e aplicar esses recursos, para além da ideia de controle social e de conselhos, porquanto se está preparando a população para dar conta da própria gestão pública ou, no mínimo, estar atenta, que se configura como processo de cogestão. A ideia é de que a população não se limite a essa ideia de democracia representativa e seja gestora de si mesma, de suas comunidades, cidades e do país. É um caminho, às vezes, árduo, mas é impressionante quando conversamos com as pessoas e vemos os avanços que isso pode produzir.

AS CIRANDAS E A PESQUISA-AÇÃO

Nesse processo, o conhecimento é produzido na ótica da pesquisa-ação. Não parte da pesquisa-ação, primeiro, para agir depois. Já existe um caminho dado pelo nosso trabalho, ao escutar as pessoas e ajudá-las a refletir sobre as condições, as situações em que se vive e de ajudá-las a construir caminhos de superação.

Nessa mesma perspectiva, por exemplo, o Movimento Escambo fazia, nos anos 80 e 90, em Janduí, no sertão do RN. Nós não partíamos de Paulo Freire para fazer o Escambo. Como o Escambo aconteceu com um processo cultural que redundou em uma revolução de quatro anos em Janduí, não partimos de uma teoria, ou de determinado caminho metodológico para chegar naquilo, mas de condições histórias para que aquilo acontecesse. Essa maneira já estava sendo freireana sem nós mesmos sabermos.

Assim, o básico para a pesquisa-ação é isto: a escuta, a reflexão coletiva, partindo-se, necessariamente, do que as pessoas vivem e, daí em diante, para a construção desses atos-limites e dessas possibilidades de superação. Ou seja, é partir das experiências, de viver com as pessoas, estar escutando e compartilhando ideias, experiências de vida, de mundo, das histórias de luta e de resistência das pessoas, dos grupos sociais e populares, que começamos a descobrir uma série de questões, certezas e incertezas. É na reflexão coletiva sobre tais questões que se começa a

encontrar caminhos, que pode ser a pesquisa-ação no momento seguinte.

Assim, em nossas trilhas, acredito que conseguimos construir processos de pesquisa-ação simplesmente por refletir coletivamente: como é que conseguimos produzir isso? Como podemos estar retornando à comunidade com isso? Como podemos estar repotencializando a comunidade com práticas a partir dessa reflexão? Então, acho que é um processo que é muito misturado, porque é de práxis.

O processo prático não tem começo ou fim, é um processo que, frequentemente, está agindo e construindo consciência crítica e tentando melhorar aquelas condições sobre a qual estamos nos debruçando.

O ESCAMBO

O Movimento Escambo Popular Livre de Rua é construído por diferentes grupos que se articulam, visando à possibilidade de discutir sobre a vida e a arte. Para discutir a arte, é preciso discutir a vida. Participam muitos filhos de trabalhadores rurais, a maioria de grupos do sertão, grupos de crianças adolescentes, de jovens, que vivem lutando para produzir sua arte. Não tem como dissociar a arte da vida humana e da luta por comida, por saúde e moradia. O Escambo é isso.

E onde estão as metodologias desse movimento, ou onde estão os caminhos epistemológicos? Ninguém sabe! No próprio movimento prático do Escambo, de repente, encontramos com Paulo Freire, com Brecht, Deleuze ou Josué de Castro, Milton Santos, entre outros mestres.

Assim, o que move o Escambo e o que alimenta a perspectiva de produção do conhecimento na experiência das Círculos da Vida é a vontade de viver com alegria. Viver com dignidade. A arte é uma forma de expressar essa alegria de viver e nossa capacidade de criar e recriar o mundo e de se encantar com ele, por mais difícil que pareça.

Recentemente, fiz uma cantiga para o companheiro Júnio Santos, que diz: “onde devemos estar não é o lugar que nos chamam”. Nosso lugar de artista, de trabalhador, de ser humano nesse país é difícil, mas não é estranho a nós. Mas o mundo em que devemos estar não é esse, dos encantos do capitalismo, da sociedade de consumo. Precisamos estar e lutar no lugar onde o coração está chamando, onde o próprio ser está dando gritos lá dentro, e ele não consegue escutar. Espaços onde as pessoas possam expressar toda a sua arte, criatividade e criticidade para demonstrar que são humanos de altíssima qualidade, que têm capacidade de criar e de recriar o mundo e nunca desistir de sua permanente transformação.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E ARTE NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS PELA EDUCAÇÃO POPULAR

*Bruno Oliveira de Botelho*¹

*Pedro José Santos Carneiro Cruz*²

*Islany Costa Alencar*³

*Daniela Gomes de Brito Carneiro*⁴

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre os elementos que orientam as práticas de educação popular em todo o Brasil configura um importante esforço teórico para todos aqueles que empreendem iniciativas nesse campo. Um exercício reflexivo, que possibilita o compartilhamento de percepções e de saberes que brotam nos trabalhos

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e membro do EXTELAR.

2 Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.

3 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

4 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

de educação popular e que confluem efetivamente em um movimento de amplidão nacional que, cada vez mais, reforça as contra-hegemonias em face de modelos tradicionais de educação e ação social em nosso país.

Assim, exercitar apontamentos teóricos por meio do saber que brota das ações em educação popular é um percurso necessário que nos dá novas perspectivas sobre essas experiências, revelando problemáticas e questões polêmicas que precisam ser permanentemente discutidas e criticamente analisadas para podermos aperfeiçoar nosso fazer contra-hegemônico.

Caminhando nessa direção, este trabalho é resultante de um esforço que tem o objetivo dialogar com um relato de experiência em educação popular, a partir de entrevista realizada no II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular, em 2013, na Universidade Federal da Paraíba. O entrevistado foi o cenopoeta e educador popular, Ray Lima, que adereça sua fala a experiências que lhe foram muito caras em sua trajetória, particularmente a Cirandas da Vida (a qual constitui uma pesquisa-ação) e o Movimento Escambo Popular Livre de Rua, que reuniu indivíduos de diferentes nichos de movimentos e práticas de arte popular brasileira. Ambos estão intensamente relacionados a diversos temas. Nesse ensaio, em particular, aprofundaremos, em diálogo com Ray Lima, a temática ‘participação popular e arte’ nos processos de construção de conhecimentos pela educação popular.

Nos últimos anos, a Cenopoesia serviu de referencial para a construção de processos de educação popular em gestões públicas, como em Fortaleza - CE, no Projeto Cirandas da Vida (DANTAS, 2013). Ademais, vem possibilitando a mobilização e a articulação das práticas de educação popular em saúde no Brasil, através de atividades, dinâmicas, místicas, rodas de conversas e círculos de cultura desenvolvidos em encontros por todo o país (LIMA, 2013). Seu protagonismo na construção das atividades de educação em saúde tem configurado, inclusive, um dos principais caminhos para a construção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (BRASIL, 2012) e gerou uma publicação do Ministério da Saúde (Lima, 2013) voltada para os profissionais do SUS.

CAMINHOS E DILEMAS NA PARTICIPAÇÃO POPULAR

A participação é um elemento central para uma atuação de protagonismo crítica e ativa das pessoas e dos grupos sociais em sua realidade. Segundo Brutscher (2012), “participação significa pertencimento e atitude. Requer sentimento de responsabilidade e postura proativa”. Nas últimas décadas, em vários países, proliferaram novas formas participativas associadas às pressões por mais participação de organizações da sociedade civil que se mobilizam para inserir, na agenda pública, propostas e demandas relacionadas

a temas variados, tais como questões ambientais, direitos humanos, direitos de grupos étnicos, de pessoas com diversas orientações sexuais e de pessoas com patologias (CORTES, 2009, p. 103).

Participar é uma forma de exercer direitos políticos e sociais garantidos pela Constituição. Especificamente, a participação política caracteriza-se pelas ações coletivas ou individuais, de apoio ou de pressão, que são direcionadas a selecionar governos e a influenciar as decisões tomadas por eles. Busca-se analisar aqui uma participação mais ampla, que se configura numa participação cidadã. Trata-se de uma participação ativa dos cidadãos nos processos políticos, sociais e comunitários e tem como objetivo influenciar as decisões que contemplem os interesses coletivos e o exercício da cidadania (AMORIM, 2007).

De acordo com Labra (2009), as formas de participação direta e indireta da cidadania nas decisões de política pública, introduzidas no Brasil com a Constituição Federal de 1988, estão pavimentando o caminho para a democracia participativa. Existe, hoje, uma grande quantidade de mecanismos em muitos setores do fazer estatal endereçados a essa função. Essas experiências, consubstanciadas nos conselhos gestores de políticas, foram inauguradas com os conselhos de saúde no final de 1990. Seu princípio mais inovador foi a paridade na representação da sociedade civil organizada em relação aos demais segmentos integrantes dos colegiados.

A participação da sociedade civil organizada em espaços deliberativos é um fenômeno de importância quando observamos

a América Latina, que coloca tanto novas situações-limites quanto inéditos viáveis às discussões sobre as formas de democratização surgidas de correntes administrativas autoritárias, como, em alguns casos, encontra-se o brasileiro. De forma polemicamente discutida, acredita-se na possibilidade de que a participação social pode ser uma política pública capaz de guiar os processos governamentais e compromissar os dirigentes em cumprir decisões democraticamente tomadas. Contudo, mesmo com tais espaços de participação, o que ainda limita as iniciativas de incentivar o povo latino-americano a se determinar sobre todos os obstáculos a sua emancipação, levando-o a participar não só os movimentos, mas dos conselhos e, conseqüentemente, das leis públicas que por eles podem ser deliberadas?

Apesar do incentivo à participação do povo, essas experiências encontram diversos entraves, devido aos quais não funciona conforme o planejado. Na verdade, essas experiências ainda engatinham e enfrentam inúmeras dificuldades que, não raramente, são derivadas das ineficiências da democracia política e social vigente, conforme atesta Labra (2009). Sobre essas dificuldades, a autora grifa:

Pôr em funcionamento os Conselhos (...) tem sido um difícil aprendizado para todos os envolvidos. E não poderia ser de outra forma dado que, como visto, o processo de produção de políticas públicas é inerentemente complexo, demorado, sinuoso, conflituoso e incerto quanto aos resultados. Além disso, os tempos – social, político, técnico e administrativo –

envolvidos na tomada de decisões são distintos, tanto quanto são diferentes e assíncronas as cognições, percepções, expectativas e vontades dos atores. Em suma, e reiterando, dada a complexidade do processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, apreendê-lo em toda a sua extensão apresenta dificuldades raramente percebidas. Por isso mesmo, é compreensível que não apenas para os conselheiros leigos, mas também para os próprios gestores e técnicos seja um grande desafio esquadriñar os meandros e implicações dos circuitos decisórios no que estão inseridos.

Diferentes atores, orientados por distintos matizes ideológicos, tentam conduzir os sistemas de saúde a diferentes conformações. Entretanto, esses diversos modelos de reforma têm apresentado uma característica em comum: a necessidade de criar espaços de participação dos cidadãos (BISPO JÚNIOR; SAMPAIO, 2008). Além desses espaços formais, destacam-se as iniciativas não institucionalizadas de participação popular, que correspondem a espaços em potencial para promover o encontro entre trabalhadores e usuários, apoiando e acompanhando a gestão das políticas sociais. Então, é importante que participem desses espaços a dona de casa, o estudante, o aposentado, o trabalhador, representantes de organizações, entre outros cidadãos e cidadãs que constituem nossa sociedade.

A ideia desses espaços é de qualificar os usuários quanto aos seus direitos e promover a participação direta da população nesses espaços, sem a interferência burocrática em torno dos conselhos de políticas públicas, e que essas reuniões ampliem

a capacidade política dos cidadãos, influenciando diretamente na reflexão e na problematização de sua realidade local, visando melhorar a qualidade de vida da comunidade e possibilitar sua articulação com os órgãos públicos necessários (BRUTSCHER, 2012). No entanto, a participação encontra importantes obstáculos para ser efetivada. Como apontam tendências de mais de dois séculos, o quadro de transformações sociais ao redor do mundo tem produzido novas formas de exclusão social. Dessa forma, o capitalismo vem promovendo a quebra dos vínculos de reciprocidade e confiança nas relações humanas durante décadas, criando novos entraves para a criação de projetos sociais coletivos necessários à construção de um modelo transformador. A segregação, a precarização do trabalho e o individualismo, compreendido como forma de ascensão social, vêm provocando na população a perda da capacidade de tomar decisões e de promover mudanças em seu próprio governo, apesar das formalidades democráticas antes citadas.

Acerca desse assunto, Bobbio (1986) comenta que a supressão dos direitos do indivíduo – civis e políticos – restringe o acesso à própria democracia, pois foi através da conquista do direito à participação política que se ergueram as bases igualitárias da noção de cidadania. Muitas vezes, o caráter *hermeticamente fechado* dos conselhos de políticas públicas vem comprometendo os espaços institucionais de participação como alternativas viáveis para se construir uma cidadania ativa e participativa, e relegando

os grupos populares à apatia de uma sociedade heterônoma, às alternativas conservadoras da gestão e suas políticas liberais.

Como alternativas para esse quadro, algumas experiências de educação popular apostam na formação e na mobilização de indivíduos compromissados com os grupos populares, em espaços públicos para a criação coletiva de estratégias que possibilitem o diálogo sobre a realidade social vigente e se vislumbrem possibilidades concretas de melhoria e intervenção. Nesse contexto, a educação popular se apresenta, essencialmente, como uma forma de diálogo entre as intencionalidades de algumas políticas sociais e a possibilidade real do entendimento e do protagonismo pelas classes populares nesses espaços. Além disso, promove estratégias que visam atingir a pluralidade cultural brasileira, alcançar e trabalhar a autonomia em todos os níveis de organização.

Valla (1998) refere que, analisando a participação social na América Latina, existe, em grande parte, uma sensação de crise. Uma das possibilidades pode ser a falta de motivação do corpo de base das comunidades ou movimentos. A ausência da interação popular não acontece apenas em espaços formais, como os conselhos de saúde, mas também em outras formas tradicionais de organização, como associações de moradores, sindicatos trabalhistas, movimentos reivindicativos de diversas ordens, movimentos de grupos sociais marginalizados buscando o reconhecimento social etc.

Sob o ponto de vista do autor, essa crise pode não ter sido das bandeiras que levantam esses movimentos, mas dos intelec-

tuais em compreender os novos caminhos de organização social nas classes populares. Esperamos contemplar sua opinião de que a educação popular pode ser numa boa estratégia para contornar esses obstáculos.

PARTICIPAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA E A VALORIZAÇÃO DO SABER POPULAR

Em muitas práticas e iniciativas no campo da participação, a possibilidade de se construir o conhecimento de forma compartilhada é ignorada ou desfavorecida por muitos intelectuais, que julgam que a população e os seus grupos organizados não têm condições de participar da construção do conhecimento e compartilhá-lo. Em nossa visão, a construção compartilhada não só é somente possível como também necessária e fundamental no contexto da promoção da participação popular, sobretudo à luz da educação popular.

Considerar a construção compartilhada como elemento central da participação implica compreender como matéria-prima desse processo a vida mesma, com suas concepções, percepções, vontades, interesses, dilemas, desejos e uma série de questões atreladas à subjetividade e à sociabilidade de cada pessoa. São esses elementos que vão, numa interação dinâmica e complexa, definir os determinantes do processo de participação de cada

pessoa e dos grupos sociais. Para tanto, é fundamental fazer um processo educacional por meio do qual se abram possibilidades, espaços e alternativas para que as pessoas coloquem os determinantes e os fatores que influenciam seu processo de vida, sejam eles sociais, culturais, emocionais, afetivos, espirituais, econômicos, entre outros.

O diálogo é um elemento teórico e metodológico fundamental no contexto da participação sobre como conduzir os processos de educação. Dentre os diversos autores que tratam da categoria do diálogo, destacamos Paulo Freire, que concebe o diálogo como um caminho por onde vai se desenrolar um processo de relação entre os sujeitos para, em um confronto de saberes, poderem construir juntos conhecimentos. Nesse processo, as pessoas, em relação educacional, vão ter a possibilidade de aprender umas com as outras, e cada uma delas, além de aprender, poderá ensinar às outras e desconstruir conceitos pré-concebidos.

O diálogo é a possibilidade que se tem de aprender em comunhão, fazer mais e ser mais, porquanto não se pauta em temas, conteúdos e normas pré-estabelecidas, mas em uma relação profunda entre os sujeitos, os quais devem expor seus saberes, suas práticas e suas opiniões. Nesse processo, procuram compreender, verdadeira e profundamente, as experiências do outro, seu saber e sua opinião. Dessa compreensão profunda, procedem com uma análise crítica, ponderando aspectos positivos e negativos, mas, sobretudo, perguntando-se em que medida aquilo que se es-

cutou e compreendeu profundamente agrega algo de diferente à sua caminhada pessoal, à sua jornada, à sua construção como ser humano para ser mais e contribuir cada vez mais para construir um mundo melhor.

O diálogo não é apenas um processo vazio, tampouco uma via de mão dupla nem um processo em que somente um fala, e o outro escuta. O diálogo é o cenário central e estratégico para o processo de construção do conhecimento, particularmente na construção compartilhada. É por meio do diálogo que os sujeitos são tratados como sujeitos, com voz, vez, respeito, consideração e a escuta profunda mútua e em que vão se confrontar e se colocar em posição de comunicação de visões, culturas e perspectivas diferentes sobre determinado problema, determinada questão.

É importante frisar que o diálogo, na perspectiva da educação popular, é sempre propositivo, ativo e visa melhorar a participação das pessoas, na condição de cidadãos, e a qualidade de sua vida. O diálogo não é um processo de pura troca de experiências, em que as pessoas falam aleatoriamente sem chegar a lugar algum. Ele tem propósito e intencionalidade, pois, na perspectiva popular, o diálogo tem propósito transformador.

À luz de uma perspectiva dialógica, a participação não pode ser compreendida como a simples presença das pessoas em determinado lugar e horário, tampouco como a ocupação de uma vaga em um conselho de alguma política pública. A participação tem a ver com a possibilidade de as pessoas exercitarem conti-

de sujeito e da coletividade. Além disso, a consciência crítica só é gerada na prática social de que se participa.

Vasconcelos (2011) complementa que a mobilização para a transformação social acontece quando se integram fatores de ordem material (carências, oportunidades políticas) e subjetividade (culturas organizativas, consciência política, envolvimento emocional, utopias mobilizadoras). Não se consegue apoiar a mobilização das comunidades e das pessoas somente com medidas de reorganização institucional e ações educativas cognitivas.

Em sua entrevista, Ray Lima dialoga com Valla (1998) e Vasconcelos (2011), mostrando-nos o quanto a mobilização através da arte é eficiente como estratégia da facilitação do processo de participação na perspectiva da educação popular.

ARTE COMO MOBILIZADORA DA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Desde sua construção inicial, a educação popular – enquanto teoria e metodologia do conhecimento – prevê o diálogo intenso entre arte, criatividade e participação como elementos importantes no processo formativo e de construção de conhecimentos emancipatórios. Em sua forma de organização inicial na década de 1960, as experiências de educação popular procuravam contemplar tais dimensões com a metodologia do *círculo de cultura*. Essa é uma proposta de organização pedagógica, cujo cará-

ter radicalmente democrático propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto (DANTAS e LINHARES, 2014).

Os círculos de cultura, além de qualquer outra característica, têm o objetivo de que as pessoas assumam sua dignidade como seres humanos e se percebam detentores de sua história e de sua cultura, ampliando o olhar sobre sua realidade. A práxis pedagógica assim gerada pode contribuir com um intenso movimento de criação de sujeitos protagonistas completamente cientes de suas situações-limites, trabalhando-as em um ambiente coletivo.

Em sua experiência, Paulo Freire dividia essa metodologia didaticamente em momentos como a investigação do universo vocabular e a extração das palavras geradoras, a tematização e a problematização (DANTAS e LINHARES, 2014). Analisando o Círculo de Cultura e a forma como ele acontece nos espaços informais de educação, incluindo aqueles cujo objetivo não é, necessariamente, o de alfabetizar, podemos conceber essas três etapas como um processo intensamente dialógico que percorre da discussão das situações-limites à descoberta dos inéditos viáveis.

Traduzindo a investigação do universo vocabular como a interação do facilitador com o ponto de partida da discussão e a promoção da integração de conhecimento entre os sujeitos, temos o desvelamento do tema gerador central. A tematização ocorre de forma a dar um panorama geral às palavras geradoras das situações-

-limites elencadas, para que a problematização seja feita de forma a criar o *sujeito prático*, que discute sobre os problemas surgidos da observação da própria realidade, mesmo contraditória, visando transformá-la. Trata-se, portanto, de uma problematização.

O sujeito prático é aquele que se debruça em uma análise crítica das questões emergentes em sua realidade e percorre os caminhos processuais de sua emancipação. Dentro desse quadro, podemos observá-lo como um sujeito que se torna participante e autônomo e livra-se da apatia de uma sociedade heterônoma e de uma alienação a que está sujeito pelas políticas públicas, que, como já descritas, deveriam transformá-lo em agente da própria mudança, mas falha em obter sucesso.

Dialogando com as experiências das Cirandas da Vida, descritas por Ray Lima, o círculo de cultura foi uma das primeiras metodologias ativas de participação popular que iniciava um esforço em responder à pergunta problematizadora: “*Como poderíamos ler o dialogismo e a arte na gestão em saúde buscando a perspectiva popular?*”. Pedrosa (2014), em sua análise das experiências das Cirandas da Vida, s provoca-nos com a questão: *Como jovens que vivem em conflito com a lei, em uma capital como Fortaleza, podem se constituir sujeitos e construir um saber que possibilite sua participação como atores políticos portadores de projetos de emancipação? Como é possível o diálogo desses jovens que desafiam cotidianamente as normas e as regras estabelecidas e a participação institucionalizada em espaços de gestão pública?*

Como já afirmado, o dialogismo é uma peça central nessa estratégia, principalmente se abordado pela perspectiva da educação popular. Nesse ponto, uma das grandes contribuições que a EP freireana pode trazer é a contemplação da pluralidade cultural brasileira em um movimento cheio de subjetividades, porém sem perder seu caráter de luta política.

Valla (1998) assevera que aqueles que se sentem respaldados pelo saber científico detêm uma ignorância para compreender as pessoas que consideram humildes, pobres e moradoras de periferia. Isso se justifica devido à incredibilidade de que esses indivíduos são capazes de produzir conhecimento de qualquer natureza. Além disso, não compreendemos a realidade porque não compreendemos quem está falando. Com isso quero dizer que há uma pluralidade dentro do que simploriamente aglutinamos como grupos populares ou classes subalternas.

Ora, se a gestão em saúde visa adentrar a solução dos problemas de origem socioeconomicamente excludentes, deve se encharcar de realidade. Nesse movimento, devemos eleger uma estratégia que gere *práxis* tanto para a compreensão do sujeito comunitário acerca das políticas públicas e seu funcionamento, quanto para a gestão em relação ao que, de fato, é germinar as sementes para que o sujeito comunitário percorra processualmente seus caminhos emancipatórios. Assim, o círculo de cultura foi eleito como uma das metodologias da gestão participativa do município de Fortaleza – CE, durante as experiências das Cirandas

da Vida. Contudo, tal processo se deu de forma articulada com as perspectivas trazidas pela arte e pela criatividade.

A criatividade é uma dimensão importante no fazer em educação popular. Rosas (2007) pontua que o conceito de criatividade, ao longo da história, vem sendo significado e ressignificado. Nesse percurso, é compreendida como inerente à condição humana. A partir da obra “Educação como prática da liberdade”, Freire (1967) coloca a criatividade como “vocação ontológica humana” (ROSAS, 2007. pg. 3). Sobre a criatividade no contexto da referida obra, Rosas (2007) elucida, ainda, que,

para Freire, a criatividade reside na condição humana de pensar e agir criticamente; de refletir para tomar decisões conscientes e comprometidas com outros, com as relações que constroem com o mundo e de onde capta os elementos de sua existência. Sem perder de vista a dimensão razão, propõe que afetividade seja mediadora às decisões que homens e mulheres tomam, justamente por entender que a capacidade humana de amar seja essencial às relações que constroem. Amorosidade vai constituir-se em vocação ontológica condicionadora da ação criativa. (ROSAS, 2007. p. 3)

A linguagem da arte tem estado presente em diversas ações de atores e atrizes populares na dimensão da saúde por diversos estados do Brasil. Porém, há de se optar pela concepção de arte com que se quer dialogar. Nesse contexto, concordamos com Vera Dantas (2012), que compreende a arte como um espaço de criação, para que exista a capacidade da transcendência, da produção de sentidos, o que contribui para a construção de atos que ultrapassam limites e transformam realidades. É uma dimensão

que potencializa a criatividade, “capaz de realizar a suspensão crítica em que se promove a reflexão das ações – situações vividas e se favorece a escuta em rede da experiência coletiva” (DANTAS, 2012. P. 51).

Brandão (2009) define a educação popular como uma *cultura rebelde*. Isso se dá pela radicalidade de uma nova concepção de educação, já que a educação popular é referente à resistência e à construção contra hegemônica na perspectiva de autonomia dos sujeitos nos processos de historicização.

Essa proposta, que se iniciou na década de 1960 e, em breve, difundir-se-ia por toda a América Latina, apresentou uma nova proposta para as ações sociais. A proposta era de libertar, através da cultura e de maneira mais enfática, a *cultura popular*. Uma das grandes contribuições de Paulo Freire para a educação foi a transformação dessa cultura popular, que antes era objeto de estudo somente de folcloristas e cientistas sociais, num grande pilar de ação pedagógica de transformação social.

A partir desse elemento, vários movimentos de cultura popular surgiram no Brasil. Ray Lima cita o movimento do Escambo Livre de Rua em sua entrevista, composto por artistas populares e mestres intergeracionais da arte, tem mais de 50 anos gerado de educação, através da expressão multicultural pela linguagem artística. Começando na periferia de Fortaleza, hoje articula vários educadores populares que utilizam essa mesma *cultura popular*, de que falava Paulo Freire, como ferramenta de formação

do *sujeito prático*. Mas, pergunta-se Brandão (2009): Que tipos de prática, consequentes com uma nova visão de trabalho com as pessoas, os grupos e as comunidades populares, pretendiam colocar em prática os *movimentos de cultura popular*?

O autor nos responde através do argumento de que, se fosse liberta a cultura popular das amarras atadas pelo preconceito do saber científico, seria um grande primeiro passo para a libertação do sujeito que detém o *saber popular* e uso-o diariamente. Para tal, devemos compreender que a cultura popular pode ser dividida em dois parâmetros: o primeiro é o caráter curricular, ou a educação de base necessária para a libertação através da educação; e o segundo, que aqui mais nos interessa, a *arte popular*, conceito que, ao mesmo tempo, aproxima-se do folclore da pluralidade cultural brasileira e se distancia da definição pejorativa que recebia como *crendices populares*.

A arte popular vem associada à educação para elevar o nível cultural do educando e valorizar as diferentes culturas através da igualdade, negando os juízos de valor impostos pela diferenciação de classes sociais e a consequente exclusão social. Buscava, enfim, criar, junto com os participantes dos projetos, uma arte que refletisse, a partir da associação de valores do povo com o aporte do trabalho dos educadores, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo (BRITO, 1983).

Assim, movimentos como o Escambo Livre de Rua, Círculos da Vida e muitos outros vêm promovendo o diálogo entre

a arte e a educação. Alguns, como o Escambo, iniciaram essa caminhada na década de 60 como uma *cultura rebelde*, enquanto seus herdeiros, como o projeto Cirandas da Vida, trazem a arte como uma alternativa de luta e de transformação para ambientes institucionalizados como a gestão de Fortaleza.

Diante desse depoimento, em que a sabedoria popular é vastamente utilizada, e a forma de aplicá-la refuta o modelo cartesiano de saberes, ou a visão positivista de estudá-los, Brandão (1991), em situações como essa, afirma ser possível reconhecer que o conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou aos confins, onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, reconhecendo as diferenças entre a Ciência e a tradição, não verificamos sua oposição, mas sua *complementaridade*.

A diversidade cultural pode possibilitar um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos com as camadas populares ou os setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial que respondam aos desafios do mundo. Trata-se de construir uma educação que, compreendendo as diversas implicações da diversidade cultural, trabalhe pelo diálogo entre as culturas (interculturalidade), por meio de sua realização na prática pedagógica. Isso virá contribuir, a partir da experiência da interculturalidade nas instituições educativas, com a construção da multiculturalidade. Essas experiências, certamente, repercutirão em todas as relações sociais dos indivíduos e grupos

que a tenham vivenciado. Nossa aposta é de que a multiculturalidade possa ser a característica fundamental de uma sociedade democrática expansiva (SOUZA, 2003).

Freire (1992) acredita que a multiculturalidade não pode existir como um fenômeno espontâneo, mas apenas se for criado, produzido e politicamente trabalhado, a duras penas, na história. Estamos diante de um fato social: a diversidade cultural ou a pluralidade cultural devem ser transformadas por meio de um diálogo crítico. A multiculturalidade só acontecerá como resultado de uma construção desejada - política, cultural e historicamente. Como resultado de um processo consciente de diálogo, será caracterizada como invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, já é o começo da criação da multiculturalidade.

A ARTE E A EDUCAÇÃO POPULAR ENTRELAÇADAS PARA UMA AÇÃO PARTICIPATIVA

Leloup (1996) teoriza que a única dor insuportável é aquela que não se é capaz de interpretar, por isso, destituída de qualquer sentido. Na perspectiva da educação popular, os conhecimentos são construídos em processos e grupos envolvidos para o desvelamento de reflexões, problematizações e sentidos profundos a partir dos próprios saberes, valores e características. É preciso, primeiro, conhecer a si mesmo, aos outros e ao mundo para

se construir uma presença ativa e participativa no mundo (VASCONCELOS, 2011). As tradições religiosas, a arte, a psicoterapia, a participação em movimentos sociais reflexivos, a vivência de crises pessoais profundas e o envolvimento em relações amorosas intensas são caminhos de autoconhecimento profundo, que são difíceis e, de fato, assustam muitas pessoas.

Nesses processos, fatos e ações são rememorados, sentimentos sutis são escutados e considerados, intuições são valorizadas, e sensações são percebidas e lembradas. Num clima de serenidade e sensibilidade, essas várias dimensões vão se articulando, não apenas em um processo de pensamento lógico e racional, mas também, principalmente, por meio da inteligência involuntária do inconsciente. São confrontadas com os valores e as opções mais fundamentais da pessoa e do grupo, vão gerando novas percepções e vontades e despertando energias, todas expressas de forma sintética em formulações simbólicas. É a criação de espaço para o desenvolvimento e a elaboração da inteligência do coração.

A partir do autoconhecimento, o sujeito passa a ter acesso à linguagem simbólica do inconsciente, aprende a lidar com imagens e pequenas histórias carregadas de simbolismos que expressam, de forma sintética, dilemas, aprendizados, medos e anseios presentes na profundidade do psiquismo. Pode, então, entrar num diálogo mais profundo com os pacientes e os grupos envolvidos em problemas de saúde importantes (VASCONCELOS, 2011).

A arte é uma dimensão da produção de conhecimento, do cuidado, da formação do ser, da criatividade e da percepção sensível. Ray Lima explica que a produção de conhecimentos, na perspectiva da educação popular, não se faz partindo de Paulo Freire para a realidade. Porém, embora os atores tenham suas abstrações ao iniciar uma prática popular, são as sínteses que ocorrem através da interação com o povo, a geografia e a cultura local, que direcionam suas ações. Esse movimento não acontece partindo de uma teoria metodológica para se chegar a um objetivo, mas porque há as condições históricas para que aquele arcabouço teórico seja aplicado como apoio à transformação desejada.

Este é o arquétipo: a escuta e a reflexão coletiva, partindo das manifestações culturais consequentes do encontro coletivo das individualidades. Daí se parte para a construção desses atos-limites e dessas possibilidades de superação. A partir das *experiências* de viver com esses atores, escutar e compartilhar ideias e experiências de vida e de mundo partindo do real, começamos a descobrir uma série de certezas e de incertezas que nos norteiam.

A educação popular se apresenta como elo importante da associação da prática com a teoria para a participação, pois, como prática, é vinculada ao ato de educar, a uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes e diversas características, orientadas por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, é resgatada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que está sempre em processo de revisão e

(re)elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo (PALUDO, 2006, pp.55).

Dessa forma, a educação popular não é uma teoria pedagógica criada por um intelectual; é uma saber e uma teoria que foram sendo construídos coletivamente, nesse movimento social de intelectuais, técnicos e lideranças populares engajados na transformação social de forma a superar as estruturas políticas e econômicas geradoras de pobreza e de opressão, mediante o fortalecimento da solidariedade, da amorosidade, da organização e da autonomia dos subalternos e de seus grupos. Essa transformação deve ser levada à frente, sobretudo pelos próprios subalternos (VASCONCELOS, 2011).

A educação popular, ao mobilizar autonomias individuais e coletivas, abre espaço para que elas possam contribuir para o crescimento e a mudança, através de novos atores locais como promotores de direito e de cidadania (PEDROSA, 2007).

A autonomia, portanto, é fruto do desenvolvimento e do exercício permanente, a ser conquistada nas relações de respeito aos diferentes saberes (educando e educador e a comunidade de aprendizagem), no rigor metódico do lógico e na reflexão crítica sobre a prática, principalmente reflexão sobre como se aprende, quais as dificuldades que enfrenta, na prática, orientada pela curiosidade e, na disposição para desenvolver o diálogo e a cooperação nos ambientes de educação (CARVALHO, 2007).

Para Brandão (2002), viver a experiência da educação popular não é outra coisa senão participar do esforço que já fazem os sujeitos subalternos para sua organização política em função da conquista de sua liberdade e de seus direitos. Portanto, a importância estratégica da educação popular está em contribuir peda-

gicamente com a organização política dos sujeitos oprimidos, elevando-os à condição de sujeitos da própria libertação.

Segundo Vasconcelos (2011), a educação popular, em vez de impor conceitos considerados corretos, procura ensinar a refletir e a problematizar o que está incomodando o oprimido e a optar por uma relação com os movimentos sociais, por serem uma expressão mais organizada e engajada na luta pelos direitos das classes oprimidas da sociedade, cujas falas são consideradas desqualificadas nos diálogos e nas negociações. Dessa forma, a educação popular constitui a construção de uma sociedade fundamentada na solidariedade, na justiça e com a participação de todos.

Assentado em tais bases epistemológicas, o processo prático de construção de conhecimentos não tem começo ou fim. Sendo dialético, é um processo por meio do qual frequentemente se constrói uma consciência crítica, visando melhorar tudo aquilo em que se debruça. Isso gera mil caminhos metodológicos para a construção científica e, de repente, no caminho, encontram-se Freire, Brecht, Josué de Castro e Milton Santos, figuras que produziram o saber coletivo.

CONSIDERAÇÕES

No contexto de trabalhos sociais que constroem processos educacionais a partir de interfaces com a participação popular e a Arte, a Cenopoesia, conforme apresentada na entrevista por

Ray Lima, vem se destacando no cenário nacional. Para Nascimento (2008), a cenopoesia nasce da necessidade que a própria arte contemporânea tem de dialogar e interagir, com inteligência e respeito, com as mais diversas formas de linguagem e com o outro, o que consideramos uma carência também humana. Diz, ainda, que, se pudéssemos considerar a arte como um lugar de encontro do ser com suas múltiplas possibilidades criativo-inventivas, de ensinar e de aprender, de refletir e de agir com e sobre o mundo, a cenopoesia seria o lugar de encontro das linguagens com todas as suas capacidades dialógicas, transitivas e infinitamente expressivas, transformadoras e autotransformadoras: de criadores e criaturas; dos praticantes e do mundo onde nascem, vivem, morrem ou se perpetuam os homens pela força de suas artes (NASCIMENTO, 2008).

No prefácio da mais recente obra sobre a Cenopoesia, Cruz (2013) adjetiva essa reflexão como uma reflexão provocante e mais: a reflexão trazida pela cenopoesia é

amorosa e cheia de diálogo, incentiva um olhar criativo de nós sobre nós mesmos – nossa existência no mundo e o que seguimos produzindo, construindo, articulando, conservando, transformando e testemunhando. (CRUZ, 2013. p.16)

Todas essas reflexões nos levam a relacionar a educação popular como metodologia de construção de conhecimentos articulada com um pensar criativo e um agir emancipatório.

Diante do exposto, avaliamos que, nos tempos atuais, é cada vez mais premente a reflexão sobre a interface entre a participação e a arte nos trabalhos sociais orientados pela educação popular, os quais – particularmente pela pesquisa e pela extensão - podem confluír em processos emancipatórios ilustrados por uma participação efetivamente crítica, ativa e altiva das pessoas nas situações-limite vivenciadas em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M.S.S. *Cidadania e participação democrática*. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS. Florianópolis, 2007.

BISPO JÚNIOR, J. P.; SAMPAIO, J. J. C. *Participação social em saúde em áreas rurais do Nordeste do Brasil*. Rev Panam Salud Publica. [SI], v.23, n.6, p. 403-409. 2008.

Bobbio, N. *O futuro da democracia*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, C.R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R.; Raiane, P. S. A. (org.) *Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Brasília: Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2012.

BRITO, Jomard Muñiz de, 1983. *Educação de adultos e unificação da cultura*. In: FAVERO, Osmar. Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal.

BRUTSCHER, Volmir José. Gestão, direito e participação no SUS. *Revista Brasileira Ciências da Saúde*, v. 16, p. 401-410, 2012.

CARVALHO, M.A.P. Construção compartilhada do conhecimento: análise da produção de material educativo. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CÔRTEZ, S. M. V. Conselhos e conferências de saúde: papel institucional e mudança nas relações entre Estado e sociedade. In: FLEURY, S; LOBATO, L. V. C. (Org.). *Participação, democracia e saúde*. Rio de Janeiro: Cebes, p.104. 2009.

CRUZ, P.J.S.C. Cenopoesia e Extensão Popular: um (Re) encontro amoroso e crítico para a mudança da formação universitária e de seu compromisso social (Prefácio). In: LIMA, R. *De sonha-ção a vida é feita, com crença e luta o ser se faz: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da Educação Popular*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

DANTAS, V. L. A. Tese de Doutorado. Dialogismo e Arte na gestão em perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza - CE. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/handle/123456789/3282>. Acesso em: 10 de jul de 2013.

FREIRE, Paulo, 1967. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

LABRA, M.E. Política Nacional de Participação na Saúde: entre a utopia democrática do controle social e a práxis predatória do clientelismo empresarial. In: Fleury, S.; LOBATO, L.V.C. (Orgs). *Participação, democracia e saúde*. Rio de Janeiro: Cebes, 2009, p. 176.

LELOUP, Jean-Yves. *Cuidar do ser*; Fílon e os terapeutas da Alexandria. Petrópolis: Vozes, 1996. 150p.

LIMA, R. *De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da Educação Popular*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

NASCIMENTO, E. V. *Onde nasce a poesia. Cenopoesia para crianças*. Maranguape: Editora Conhecimento, 2008.

PALUDO, C. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, P., IRELAND, T. (ORG.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2006. 55 p.

PEDROSA, J. I.S. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

PEDROSA, J. I.S. Dialogando com a experiência das Cirandas da Vida em Fortaleza-CE: novas reflexões. In: Brasil. Ministério da

Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *II Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

DANTAS, V. L., LINHARES, A. M. B. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *II Caderno de Educação Popular e Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

SOUZA, J. F., Uma proposta pedagógica para a Educação de Adultos como resultado de experiências e revisão de sua história. *Revista Fênix*, ano 2, (2003), nº1, p. 4 –16.

ROSAS. A.S. Criatividade em Educação Popular. In: *Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. GT – Educação Popular. Maceió- AL. 2007.

VALLA, Victor Vincent. Apoio social e saúde; buscando compreender a fala das classes populares. In: VORRABER, Marisa (org.). *Educação Popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998. p.151-180.

VASCONCELOS, E. M. *Espiritualidade, educação popular e luta política pela saúde*. *Rev. APS*, v. 11, n. 3, p. 314-325, jul./set. 2008.

VASCONCELOS, E.M. Educação Popular, um jeito de conduzir o processo educativo 2011, pp. 34. In: VASCONCELOS E.M., CRUZ, P.J.S.C. (organizadores). *Educação Popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência*. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ENTREVISTA COM MARCEL FRANCO ARAÚJO FARAH ¹: A institucionalização da educação popular

APRESENTAÇÃO

A Secretaria Nacional de Articulação Social, por meio do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, inicia uma ampla discussão nacional a respeito da criação de uma Política Nacional de Educação Popular. Num primeiro momento, inicia esse debate a partir da experiência da Rede de Educação Cidadã, da qual o assessor Marcel Farah fez parte. Participou do Movimento Estudantil e teve forte participação em movimentos de defesa dos direitos humanos, considerando sua formação em Direito.

UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

O processo de criação da política nacional de educação popular vem junto com a rede de educação cidadã, com o amadu-

1 Assessor do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social/ Secretaria Geral da Presidência da República, e militante dos movimentos sociais dos direitos humanos.

recimento da experiência da rede em seus dez anos de experiência. A rede tem origem específica e nasceu com o Programa Fome Zero do Governo Federal, em 2003.

A ideia era a de que a rede assumisse a atividade de formação que, na época, foi chamada de educação cidadã, voltada para os beneficiários do Programa Fome Zero. Com o passar do tempo, muita coisa mudou. Esse Programa deixou de ser central no governo, e a rede de educação cidadã construiu o seu projeto pedagógico que apresentava sua concepção de educação popular, a metodologia desse processo e os objetivos gerais. Eles estão vinculados ao projeto de país e recuperam a visão de que a educação popular sempre esteve direcionada a um projeto de desenvolvimento, um projeto da nação brasileira.

Dez anos se passaram e, vire e mexe, discutia-se sobre a garantia da permanência dessa política pública. Os envolvidos sempre conviveram com a incerteza da existência de recursos todos os anos e de que a institucionalidade iria garantir essa política. Mas projetos e programas dessa natureza não podem ficar à mercê da conjuntura, da troca de governo. Troca-se a perspectiva política e, aí, acaba um programa qualquer, quando não há continuidade daquele processo que fora iniciado. Para programas dessa natureza, é essencial que haja efeitos de médio e de longo prazos.

Essa tensão sempre gerou o debate sobre quais as ações necessárias para que a rede de educação cidadã passasse de uma

política de governo para uma política de Estado e segue a ideia de se dar continuidade a todo o processo educativo instalado e de responsabilizar o Estado por toda essa ação, pois, já que assume tantas outras ações que são necessárias, deveria assumir ações voltadas para esse campo político e para um projeto de nação que combata as desigualdades. Sempre se desejou que o Estado passasse a se responsabilizar por essas ações. Esse debate que foi maturando e chegou ao ponto de se discutir sobre como seria uma política pública de educação popular.

DILEMAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

Um texto da rede de educação cidadã que fala sobre essa reflexão insere a educação popular como expressão de uma política pública. Mas surge um dilema: será que institucionalizar práticas tão diversas, nem tão formais, não vai gerar um monte de amarras para a própria Educação Popular? Será que não irá sufocar essas experiências e inverter os propósitos da Educação Popular? Essa foi a tensão central que se colocou, naquela época, no conjunto da equipe do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã.

Essa discussão avançou e foi ‘superada’, no sentido de que a educação popular é uma ação que tem finalidade pública, por isso o Estado teria que se responsabilizar por dar continuidade,

criar espaço para que essa prática social existisse e se promovesse com a sustentação de um fundo público de financiamento.

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR E RESISTÊNCIA

Os processos de resistência requerem uma ampliação que passa pelos processos de resistência. Esses processos de resistência são movidos por uma visão de mundo e dependem do engajamento das pessoas. São uma ação política, e isso não se impõe a ninguém. São processos intrínsecos que a pessoa tem consigo ou não tem. Ora! Com o processo de institucionalização da educação popular, será que isso não vai ficar artificializado? Será que a ação posta como pública é ação de educação popular? A compreensão é que não se deseja separar esse processo de uma questão mais ampla que é da formação da Nação. Hegemonicamente, a escola não pratica a educação popular. Isso não é reconhecido formalmente, e ela tem pouco espaço na institucionalidade.

A ideia, então, de se criar uma política nacional de educação popular começou a se fortalecer nesse sentido, construindo um espaço específico na institucionalidade. Tomou-se o cuidado para que isso não se torne uma armadilha, uma forma de cooptar as lideranças e os movimentos sociais. E como é esse cuidado? Essa é a parte mais complicada. Basicamente, o Governo Federal tem se esforçado para criar um espaço de participação social, ga-

rantindo, pelo menos, a voz de grande parte da população que tem sido excluída da elaboração de políticas públicas. Tem conjugado essa ideia de ação para que o Estado reconheça o que é a educação popular, a partir do que ela é, de sua prática concreta, da formação dos movimentos, das associações de bairros, dos centros populares de cultura e dos jovens, para fomentar e criar espaços públicos de diálogos entre essas práticas e a prática educacional dentro da escola. No interior da formalidade do Governo Federal, já existem várias práticas que caminham nesse sentido.

A experiência da rede de educação cidadã foi trazida para o debate desde a entrada desses militantes da educação cidadã na Secretaria Geral da Presidência da República. Concomitantemente, iniciou-se um mapeamento dos projetos existentes, como os projetos de formação da economia solidária, educação ambiental, extensão cultural e os projetos de educação popular em saúde que já estão bem avançados. eles têm uma política nacional em educação Popular em saúde, inclusive é um dos exemplos da forma de institucionalizar sem que isso corrompa as práticas sociais que estão sendo desenvolvidas.

Havia a experiência da Rede e várias outras difusas no Governo Federal, diálogos com vários movimentos sociais e com vários programas governamentais. O que nunca tinha havido com mais intensidade era o diálogo com a Academia, que envolvesse principalmente a área de extensão, como a experiência da UFPB que tem uma coordenação de educação popular.

DIÁLOGO COM OS SETORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES

O diálogo com a extensão iniciou-se em 2011 e em 2012, quando foi feita uma reunião com os “intelectuais orgânicos” das universidades sobre os projetos de extensão em educação popular. Foi feita essa junção das experiências da rede de educação cidadã, das universidades e dos centros populares de educação, que são ONGs que têm vínculos com os movimentos sociais e tocam processos de formação. A partir desses debates, iniciou-se a construção de uma política nacional de educação popular.

O resultado mais concreto disso foi apresentado e debatido num seminário que ocorreu em outubro de 2013. Debateu-se sobre um marco referencial de educação popular para as políticas públicas. Foi uma tentativa de criar uma identidade em torno de um acordo básico: como a educação popular pode alimentar e subsidiar a construção de políticas públicas? Como pode dialogar e conquistar a política pública de educação? Como é que, a partir do fomento do Governo Federal, pode fortalecer a organização da sociedade civil e animar as organizações populares na sociedade civil? Esse documento tenta reunir essas questões nesse marco que se pretende como referencial para a educação popular nas políticas públicas. O próximo passo será com um Grupo de Trabalho (GT) que saiu desse seminário, que envolveu vários ministérios do governo, com oito representantes da sociedade civil, apresentados pelos movimentos sociais e pela Academia.

DIÁLOGO COM EDUCADORES NA AMÉRICA LATINA

No seminário que houve com esses setores acadêmicos, estive presente, como principal debatedor, o educador popular Oscar Jara, que fez uma palestra estimulante, em especial, quando perguntado sobre a experiência de alguns países da América Latina sobre a questão. Vários países já tiveram experiências, com as quais se tentaram ampliar o escopo para uma escala nacional. Um exemplo é a Nicarágua, na época da revolução sandinista, quando a política nacional de educação foi tratada como política de educação popular. Isso durou dez anos. Existem várias avaliações sobre esse processo, contudo, sem qualquer semelhança com o que o Brasil vive hoje. Há ensinamentos, todavia, que se aproveitam disso. Oscar Jara debateu sobre a questão do instituído e do instituidor; as tensões que isso gera; as limitações e como a institucionalidade reage à tensão de trazer para o seu interior os próprios movimentos sociais. Essa ideia de uma política nacional de Educação Popular está totalmente vinculada à política nacional de participação social desenvolvida pelo Governo Federal.

Esse documento, o marco referencial publicado, não tem valor normativo. Não é uma lei. Ele tenta introduzir o debate e está adensando uma agenda de uma política de educação popular, cujo marco referencial é muito mais conceitual e traz sua história aqui no Brasil, mostrando experiências e tentando construir uma

identidade para ela. Sabe-se que, no interior das ações educativo-populares, existem vários entendimentos, muitos dos quais são até contraditórios.

Naquele seminário, ainda houve uma palestra do Professor da UFPB, Eymard Mourão Vasconcelos, sobre educação popular. Sua apresentação voltou-se para o tema: *De uma prática subversiva a uma possibilidade de gestão de política pública*. Para ele, a educação popular se afirma num processo de contestação, de resistência e de construção do novo, do contra hegemônico. Hoje, há um confronto, mas não somente com o governo, que, de certa forma, não é o único que gera conflito e quer apoiar esse processo. Porém, as formas de apresentação precisam ser ampliadas. É outra situação. Isso não quer dizer que não existe opressão.

A educação popular tem o foco na educação. Educação Popular é educação. Com Paulo Freire, sabe-se que a educação não transforma o mundo. Ela transforma as pessoas, e as pessoas transformarão o mundo. Na época da ditadura militar, a educação popular só existia na clandestinidade. A redemocratização criou novos espaços para o seu reconhecimento e a tolerância desse tipo de prática. Imagina-se, assim, a continuidade do processo de redemocratização. Isso está bastante vivo e atual, principalmente a partir de 2003, quando o Governo Federal passou a ter um governo com pessoas que vieram desses processos clandestinos. Hoje é outro cenário, e o espaço de atuação se ampliou com a educação popular. Chegou à institucionalidade e surgiu outro tipo de tensão

entre o instituinte e o instituidor. Não se imagina que se promova o afogamento da educação popular.

CONSIDERAÇÕES

Para muitos, o marco referencial passa o risco de fazer desaparecer o autêntico da educação popular e de transformá-la numa receita que possa ser executada, mas sem alma. Esse pode ser o mal da institucionalização. As formas e as metodologias podem ser aplicadas com várias intencionalidades políticas. O que se pretende garantir não é a forma, mas os espaços de emancipação, que propiciem o fortalecimento das organizações populares e o aprofundamento da democratização do Estado. Claro que gerará muitas tensões, inclusive no próprio Estado. Mas, tudo isso faz parte desse processo.

Essa mudança de foco impunha a existência da educação popular não só clandestinamente. A conjuntura atual pede o seu reconhecimento. Em outra conjuntura, o Estado a tolera e passa a incentivá-la. O governo não é mais o grande inimigo. A crítica desloca-se para a grande mídia, para o sistema capitalista e o sistema de competição. Tem espaço para a educação popular, e o opressor não se apresenta mais como sendo o governo, portanto, é preciso identificar quem são os novos e os velhos opressores.

Essa iniciativa dá um fôlego para que esse tipo de debate

as tensões centrais que provocam a segregação social e a opressão não estão colocadas explicitamente em pauta. Espera-se que essa iniciativa remexa com essas questões.

APRESENTANDO O MARCO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS: caminhos para a institucionalização da educação popular¹

Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa²

José Francisco de Melo Neto²

O presente texto se propõe dialogar com Marcel Farah e suas reflexões acerca do processo de institucionalização da educação popular. Para tanto, seguiremos um percurso no Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, conhecendo suas principais referências, diretrizes e perspectivas para o debate em torno da educação popular e seus diálogos com a extensão e a pesquisa.

-
- 1 O presente texto foi escrito com base no texto do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, cuja autoria remete ao Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã - DEPMC, ligado ao Governo Federal (BRASIL, 2014). Apresentamos e retrataremos, portanto, destaques de trechos, citações, questões e ideias centrais de seu texto, na perspectiva de compartilhar com os leitores da obra “Extensão Popular: educação e pesquisa”. Nesse sentido, o papel dos autores desse capítulo consistiu mais em organizar trechos e ideias significativas do Marco, de modo a ensinarem um diálogo com o debate provindo da entrevista de Marcel Farah, conforme capítulo anterior.
 - 2 Fernando Abath Cananéa, doutor em Educação na UFPB, e José Francisco de Melo Neto, Professor titular da Universidade Federal da Paraíba

Para o Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã - DEPMC (BRASIL, 2014), ligado ao Governo Federal, a educação popular é uma concepção prática e teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e suas práticas, às dimensões da cultura e dos direitos humanos estabelecendo um compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Essas ações foram iniciadas e consolidadas na organização das lutas populares no país, e sua efetivação social foi responsável por muitas conquistas ao longo de nossa história recente (BRASIL, 2014).

Segundo o documento (BRASIL, 2014), trata-se de um campo de atuação com grande diferenciação de propostas metodológicas, de ações, de públicos referenciais, parcerias e estratégias. Essas ações apresentam grande potencial de articulação e fortalecimento da realização de políticas públicas participativas e emancipatórias. O Governo Federal, a partir desse referencial, realizou ampla identificação dessas iniciativas no país e partiu para a elaboração de um Marco de Referência. A ideia foi de inserir esse Marco de Referência no processo de construção da Política Nacional de Educação Popular, da Política Nacional de Participação Social e dos Programas para a Juventude. Segundo Brasil (2014), o objetivo é de promover um campo comum de reflexão e orientação da prática, no conjunto de iniciativas de políticas sociais que tenham origem na ação pública e envolvam os diferentes setores do Governo Federal que trabalham com processos formativos das políticas públicas.

Conforme contextualização em seu arrazoado justificatório, o documento é referência, e não, um tratado ou cartilha sobre educação popular e que só pretende apontar referências importantes para a Política Nacional de Educação Popular. Tem uma destinação muito clara para os gestores públicos que, no âmbito de suas competências, têm o papel de elaborar e implementar políticas públicas em constante diálogo com a sociedade civil organizada.

Ao analisarmos os processos que contribuíram para a elaboração do Marco de Referência, a partir dos dados do Governo Federal (BRASIL, 2014), identificamos: A.1 – Rede de Educação Cidadã (RECID), que, desde 2003, vem sendo desenvolvida com a mobilização social do Programa Fome Zero. A rede envolve o governo e a sociedade civil organizada; A.2 – Diálogos e ações envolvendo as Universidades Públicas, as ONGs e os Movimentos Sociais brasileiros.

Essa ação partiu de um vigoroso mapeamento realizado em 2012, de Universidades Federais, Estaduais e outras, Institutos Federais de Educação, realizado pelo Departamento de Educação Popular e pela Mobilização Cidadã, visando levantar todas as ações proativas realizadas na perspectiva de educação popular. Uma ação de suma importância foi levar a proposta da Política Nacional de Educação Popular para ser debatida no Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em outubro de 2013, o que ampliou a discussão e apontou novos caminhos (BRASIL, 2014).

Segundo o documento Brasil (2014), dentre as ações para o fortalecimento institucional da educação popular, registramos e colocamos em destaque que o Plano nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi aprovado em 2007, apresenta em seu capítulo seis ampla conceituação sobre a educação não formal e discute com muita propriedade os processos de educação popular em Direitos Humanos (p.14). Também foi aprovada, durante a realização da I Conferência Nacional de Educação (2010) a garantia do direito à uma educação qualitativa e que essa prerrogativa é papel do Estado:

Considerando os processos de mobilização social nas últimas décadas que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo PNE deve articular a educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas (BRASIL, 2014, p. 15).

Nessa perspectiva, surge um setor específico de Educação Popular (2011), vinculado ao Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social (SNAS) com vinculação à Secretaria-geral da Presidência da República (2012). Todo esse processo de construção culminou em um seminário (2011) voltado aos processos formativo-educativos que proporcionaram conhecimentos os mais variados e reconhecimento dessas diversas experiências (BRASIL, 2014, p.15). Também identificamos a realização de um segundo seminário, agora

em maio de 2012, que objetivamente apresentou três experiências no campo governamental, todas baseadas em metodologias da educação popular. Essas apresentações serviram e foram alvo de aprofundamento das concepções que se pretendiam servir de norte para o plano que ora era elaborado. Ainda no ano de 2012 podemos identificar, as recomendações no documento nº08, de 04 de julho, que traz as Diretrizes Políticas Metodológicas para a Educação em Economia Solidária, emanadas pelo Ministério do Trabalho, baseadas nos referenciais metodológicos da educação popular.

Podemos dizer que, em razão da atuação em âmbito nacional junto aos movimentos sociais em saúde da Articulação Nacional de Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS) e a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), o Conselho Nacional de Saúde aprovou a Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Essa ação também repercutiu na Gestão Tripartite do SUS, tendo a aprovação do Ministério da Saúde. (BRASIL, 2014, p. 16).

MARCO DE REFERÊNCIA: O CONTEXTO EM QUE FOI ELABORADO

Estamos falando de um período, no Brasil, de 2003 a 2015, em que foi implantado no país, um modelo de desenvolvimento econômico e social que é identificado como “neodesen-

volvimentismo”, mas nos documentos oficiais aparece como “sociodesenvolvimentista”. A defesa dessa última vertente é feita com base em três bases: políticas públicas com participação social e inclusão; construção de um mercado interno de massas e relações internacionais soberanas.

Esse modelo sociodesenvolvimentista, foi responsável, combinando políticas de redistribuição de renda, aumento do salário mínimo e ampliação de crédito, por provocar mais mobilidade social experimentada na história recente do país. Nessa perspectiva, é importante entender o papel do Estado e de suas instituições no processo de desenvolvimento brasileiro. (BRASIL, 2014, p. 19).

Se tomarmos por base o curto período de 2011 e 2012 (janeiro a janeiro), num contexto de crise mundial em toda a esfera econômica, houve, no Brasil, uma redução de 7,9% no índice de pobreza, segundo o IPEA, na pesquisa *De volta ao país do futuro*. Destaca-se, também, avanços na universalização do ensino básico e na oferta de vagas no ensino superior. Dados do Censo de Educação Superior (2010), do MEC, de 2001 a 2010, o número de vagas no ensino superior registrou um aumento de 110,1% (BRASIL, 2014, p. 20). Interessante observar, que toda essa mobilidade e transformações sociais não houve uma ação por parte dos movimentos sociais junto as bases sociais no sentido de se fazer política no sentido da compreensão do que estava ocorrendo. Como o Brasil não tem uma forte cultura democrática, qualquer atropelo poderia interromper esse processo (em 31 de agosto de 2016 a presidenta

eleita Dilma Roussef sofre um impedimento, interrompendo o seu segundo mandato a menos de dois anos de iniciado).

Exatamente o que diz André Singer quando reflete que todas as melhorias e avanços sociais não foram acompanhadas de um processo de mobilização social, alterando as condições de consciência social e política da população. Para Marilena Chauí, esse avanço das políticas sociais proporcionou a formação de uma nova classe trabalhadora no Brasil, que, influenciada pelas mídias corporativas e difusoras de supostas competências de mercado, influenciou fortemente para que embarcassem em ações individualistas competitivas difundidas pela classe média. Lembramos de Paulo Freire quando afirmava que muitas vezes o oprimido não quer libertar-se simplesmente, ele quer se tornar opressor apesar dos avanços não se tem um trabalho de base junto aos movimentos sociais e nem “eles”, na sua maioria, estão fazendo, uma discussão e problematização do modo de produção capitalista e do modelo de consumo que se está estimulando (BRASIL, 2014, p. 20-21).

Identificamos no documento Marco Regulatório (2014, p.22) uma defesa forte que, apesar das contradições, esse modelo foi responsável por criar uma nova dinâmica econômica, incluindo milhões de brasileiros/as nas possibilidades de consumo. Nessa perspectiva afirma, ainda, o documento, que essa ação de desenvolvimento social estimulada pelo governo federal levou o país, como desafio maior, a se afirmar como nação no cenário mundial, avançando para além da inserção no consumo mas se integrando

no processo de conhecimento e de criação de valores da cidadania de milhões de brasileiros e brasileiras (BRASIL, 2014, p. 22).

AFINAL, QUAIS OS OBJETIVOS DO MARCO DE REFERÊNCIA?

Para o Departamento de Educação Popular (BRASIL, 2014, p. 25), o grande objetivo do marco é proporcionar uma perspectiva comum de reflexão acerca de orientações gerais sobre as práticas baseadas na metodologia proposta pela educação popular, construindo essa possibilidade no conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. Para essa ação afirma o documento, a intenção é apoiar os diversos órgãos da estrutura governamental, para que possam, em seus programas educativos e também formativos, avançar para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular (Idem).

EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: BREVE CAMINHO HISTÓRICO

Ainda de acordo com o Marco de Referência (BRASIL, 2014, p. 27-34), em relação ao conceito de educação popular, ao

longo da história brasileira, Em determinados momentos, ela é entendida e referenciada como o direito de todos à escola, ou seja, a educação do povo e que deve ser assumida pelo Estado. Em outros, é conceitualmente tratada como práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa em defesa de transformar a realidade em curso, ou seja, uma educação popular, vista como formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho. Também lhe é atribuída o sentido de educação para o povo. Nesse sentido o seu objetivo passa a ser o de preparar recursos humanos para servir ao mercado de trabalho, como impulso ao desenvolvimento econômico, que considera o padrão sociopolítico como dado inalterável da realidade. Nessa concepção se preocupa mais com a transmissão de conteúdos e técnicas do que com a formação humana.

A ideia de mobilizar um esforço nacional em defesa da educação popular vai remeter a lembrar às lutas históricas em defesa da escola pública, que povoavam os discursos dos liberais a partir da Primeira República, e que intensificaram-se com outras vozes, na década de 1930, por exemplo, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e que incorporaram outros sujeitos sociais, nas décadas de 1950 a 1970, principalmente os movimentos populares e os estudantis. Vale lembrar, também,

a repressão e o silenciamento que sofreram pela Ditadura Militar. Essa caminhada de lutas recuperaram suas bandeiras históricas no processo de reabertura política do país, sob a liderança do Fórum em Defesa da Escola Pública, e mantiveram, nas últimas décadas, uma mobilização liderada por instituições públicas, entidades de pesquisas ligadas as universidades públicas e movimentos sociais organizados que, ainda insistem em denunciar o não cumprimento constitucional da educação como um direito de todos.

Necessário se faz registrar, que ao longo das últimas décadas muitos desses sujeitos coletivos e de luta pela educação popular emancipatória constituíram-se, institucionalmente, em organizações não governamentais ou permanecem em fóruns e movimentos autônomos, mas também, se incorporaram a programas governamentais. Particularmente acreditamos que esse último, seja um grande desafio, que é o de fazer educação popular por dentro da estrutura governamental. Considerando esse desafio conceitual, cabe passar ao desafio político de reconstituição histórica da educação popular. Nessa perspectiva, e em se defendendo uma classe social, a questão política da educação popular é a identificação com os mais empobrecidos, isso por considerarmos que vivemos no país, numa sociedade marcada historicamente pela exclusão social. A questão maior é pautar a construção democrática de um projeto de nação e de mundo que supere essas desigualdades sociais.

Para manter essa linha de pensamento e coerência com essa reconstituição histórica, é necessário que se valorize cada mo-

bilização que foi organizada ao longo da história do Brasil, dando especial atenção para o que se produziu antes e depois da ditadura militar, nos anos da abertura política e nas últimas décadas. Essa educação popular também defende a saúde pública, a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, o direito à participação social e à comunicação, a moradia para todas e todos, a reforma agrária, a liberdade de expressão religiosa, o acesso ao transporte público de boa qualidade, tributação justa, a sustentabilidade ambiental, o respeito à orientação e à diversidade sexual, além de outras pautas que se colocam hoje no interesse de todas/os.

A ênfase a essa reconstituição está relacionada às experiências produzidas no Brasil pela educação popular crítica, em diferentes contextos onde ocorreram interações entre o estado e a sociedade civil, no tocante a elaboração de políticas públicas. Essas experiências de caráter emancipatório foram sendo forjadas ao longo das ações implementadas pela campanhas de alfabetização que ocorreram nas décadas de 1940/1950 (marcadamente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste). Registramos, dentre outras, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal - RN, no início de 1961; o Movimento de Cultura Popular, surgido em Recife - PE, em 1961; o Movimento de Educação de Base, criado pela Igreja Católica, em 1961, com apoio do Governo Federal; os Centros de Cultura Popular, ligados a UNE, em 1962; a Campanha de Educação Popular da Paraíba de 1962 e o Plano Nacional de Alfabetização, de 1963 (BRASIL, 2014).

O Golpe de 1964 não abortou somente esse movimento de educação, mas também a possibilidade de uma orientação democrática e incluyente de desenvolvimento. Com o regime militar, um dos primeiros atos foi à interrupção do Programa Nacional de Alfabetização ainda em abril de 1964. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi lançado pelos sucessivos governos ditatoriais como continuidade às campanhas nacionais de alfabetização, contudo seu sentido político era diverso, pois não valorizava a formação humana dando ênfase apenas a leitura e a escrita. No decorrer desse período, consolidou-se a perspectiva de educação pautada na Teoria do Capital Humano que, mais tarde, seria a proposta pedagógica oficial. Entre 1964 e 1984, além da repressão às organizações populares e à destruição da memória de diversas experiências de educação popular, foram construídas as bases para que a política de educação oficial assumisse outra concepção: “a de uma educação para o povo”. O período de resistência à ditadura e da redemocratização das décadas de 1970 e 1980 foi marcado pelo fortalecimento dos movimentos de educação e da educação popular como instrumento de organização dos movimentos populares (BRASIL, 2014).

A partir dos anos 1980, já nos períodos que antecederiam a abertura política, os processos de organização social e popular representaram expressivas experiências de formação de consciência coletiva potencializadora da luta por direitos e reformas sociopolíticas, como nos movimentos sociais urbanos e rurais de diferen-

tes matrizes conceituais e reivindicatórias. Também é importante destacar outras diversas iniciativas em diferentes áreas de atuação, visando praticar a educação popular como mecanismo de formação e mobilização política, incluindo as propostas da educação popular na escola pública, a contextualização e a educação no campo, avançando para superar a visão de que a educação popular se restringia à educação não escolar (BRASIL, 2014).

Esse novo período é marcado pela ênfase na refundamentação da educação popular e no debate sobre Estado e educação popular, limites e possibilidades no Brasil e na América Latina. Os entraves e refluxos impostos pelo longo período ditatorial gradativamente, foi transformado em propostas e projetos. Um novo período, novas perspectivas históricas, requer atualização das práticas à altura das transformações que o país passava, propagando-se experiências de educação popular vinculadas à educação de jovens e adultos, a organização de movimentos populares, a prática dos plebiscitos populares e a ação de diversas organizações da sociedade civil. Na América Latina e no Brasil tivemos, a partir dos anos 2000, com novas possibilidades de retomar o fortalecimento da educação popular, com o sucesso de várias lutas sociais populares que culminaram com a eleição de diversos governos mais comprometidos com as causas populares (BRASIL, 2014).

Porém, no mundo, avançou a predominância do capital financeiro e uma forte privatização foi estabelecida na área dos

direitos perdendo força o debate sobre classe e conflito social, de ruptura do sistema, sem que as principais questões levantadas por essas categorias fossem aprofundadas. Surge o Fórum Social Mundial como campo de fortalecimento de novas formas de lutas sociais no campo e na cidade. Com as novas tecnologias da informação e da transformação do conhecimento e da ciência em meio de produção foram fortalecidas novas possibilidades de articular e de construir processos educacionais emancipatórios. Esses novos cenários no campo digital vêm proporcionando um grande ativismo na rede mundial de computadores, com forte conexão com as lutas populares dos grandes centros urbanos, com o movimento das mulheres, populações LGBT, movimentos de jovens negras e negros, vem gerando novas dinâmicas de organização com grande potencial de mobilização, a exemplo do que pudemos vivenciar nas mobilizações protagonizadas por jovens do mês de junho de 2013, no Brasil, além das que aconteceram no Egito, na Espanha, na Grécia e em outros países, entre 2011 e 2013 (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, a educação popular continua com o desafio de se reinventar, sem perder a vitalidade transformadora. Essa perspectiva de se reinventar, mas buscando as transformações necessárias está presente em inúmeras iniciativas de organizações da sociedade civil e de movimentos sociais populares que buscam realizar ações de formação e de cultura popular, desde a década dos anos 2000, até hoje em dia. Podemos dizer, também, que nunca foi tão necessária e atual uma

educação voltada para a construção democrática de um projeto de nação e de mundo, que supere as desigualdades que ainda marcam nosso tempo e particularmente o nosso país. Uma Política Nacional de Educação Popular, com essa perspectiva político-metodológica, além de ser percebida como um método poderia subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas para os interesses das classes subalternas, maioria de nossa população. O governo que assumiu, pós impedimento da Presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, parece dar sinais muito claros de que a perspectiva de uma Política Nacional de Educação Popular de caráter emancipatório, está enterrada (BRASIL, 2014).

EDUCAÇÃO POPULAR: BASES EPISTEMOLÓGICAS

Para Paulo Freire (1999), numa visão *grasmciana*, o Estado é uma espaço sociocultural em constante disputa, seja entre sujeitos e classes sociais, que têm interesses individualistas e privatistas, ou entre aqueles que buscam concebê-lo como espaço público em formação capaz de promover justiça econômica e social. É preciso, portanto, compreendermos que essas disputas ocorrem, também, no plano da cultura, no plano da construção e do confronto aos diferentes significados do papel social do estado, na busca de legitimação das políticas institucionalizadas e desenvolvidas pelo Estado. Queremos nesse momento da refre-

xão oportunizada neste texto, destacar, tendo como referência os cinquenta últimos anos, o conjunto de categorias teóricas que orientaram as práticas de educação popular, tanto nas experiências populares quanto institucionais. Evidente que são inúmeras as dificuldades quando se pretende selecionar as contribuições do campo da educação popular, em função da diversidade de experiências e práticas, optando-se por aquelas que contenham uma “ideia-força capaz de balizar e orientar os agentes públicos em seu trabalho cotidiano, em especial, na construção e na implementação de políticas públicas no Brasil” (BRASIL, 2014, p. 35-36).

Vejamos essas categorias, de acordo com o raciocínio de Brasil (2014):

A) Dialogicidade

A dialogicidade se torna necessária a toda e qualquer ação de governo voltada para a construção e a execução de políticas públicas cujo cerne seja o diálogo como elemento central, visto que é por meio dele que podemos pensar sobre o mundo, problematizando-o para transformá-lo. Uma das categorias mais importantes em Freire (1987) é exatamente o diálogo, pois dela decorrem as demais, e representa para a educação popular o alicerce para uma pedagogia (BRASIL, 2014). Nessa direção, o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de

que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes, como assinala Freire (1987):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

[...] O saber sistematizado é pertinente às necessidades da população, e não, o conteúdo vazio de sentido, portanto, parte da visão das classes populares para promover, dialeticamente, novos conhecimentos. Para tanto, essa perspectiva considera que todo trabalho pedagógico é conflituoso, pois desvela interesses e intencionalidades, porquanto insere numa relação dialógica diferentes saberes em confronto (Idem). Será sempre, nessa forma de dialogar, que o educador/a popular e as classes populares irão construir as possibilidades e as trocas de significados na busca de aprofundamento e compreensão da realidade, o que oportunizará a reconstituição simbólica do real, construindo significados comuns, aprofundando a solidariedade e buscando alternativas para a superação das compreensões dadas e impostas como fatalísticas a respeito do que se passa na vida cotidiana e a sua manutenção como fato consumado, sem possibilidades de superação (BRASIL, 2014).

A problematização da realidade é um excelente caminho, a partir da prática dialógica, é fundamental para romper com o silêncio e promover a reflexão sobre as contradições dessa rea-

lidade. De toda maneira, o fortalecimento de práticas reflexivas intercambiadas pelo diálogo é o núcleo central de uma pedagogia emancipatória, pois o pensar e o fazer críticos são uma exigência epistemológica e política para os seres humanos caminharem na perspectiva de aprimorar sua vocação humana, como cidadãos/as mais autônomos, críticos, criativos, éticos e estéticos. Nessa caminhada, o diálogo só poderá acontecer se, de fato, o educador e a educadora tiverem um amor profundo pelo mundo, pelos homens e pelas mulheres (BRASIL, 2014, p. 36-38). Nessa perspectiva é que registramos a categoria Amorosidade, que, segundo Freire (1999) “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pelo outro é consequência óbvia.

B) Conscientização

A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade (FREIRE, 1999).

Vivemos um constante processo de adaptação ao mundo e ao percebermos esse mundo e sua realidade vamos construindo uma tomada de consciência. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Essa conscientização consiste no desenvolvimento crítico dessa percepção numa implicação de que ultra-

passemos a espontânea apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica em que a realidade se dá como objeto cognoscível, e o homem assume uma posição epistemológica.

Quanto mais elevado for o nível de conscientização, maior será a capacidade de se “desvelar” da realidade, pois mais se penetrará na compreensão do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisar. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em “estar diante da realidade” (FREIRE, 1999), assumindo uma posição falsamente intelectual, visto que a conscientização não pode existir fora do campo prático, sem a ação-reflexão-ação. A consciência ingênua sobre a realidade vai se transformando em consciência crítica, que anseia pelo aprofundamento na análise das situações, porque reconhece que a mudança é possível (e necessária). Busca uma postura crítica e investigativa diante da realidade, não se conformando com respostas dadas e acabadas. Freire diz-nos que “o novo não repele o velho por ser velho nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida que são válidos”. Por fim, a consciência crítica “ama o diálogo, nutre-se dele” (FREIRE, 1996, p.16; BRASIL, 2014).

Uma questão que se coloca como central é o processo de renovação cultural, essa dialetização que, não é uma tarefa de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação. A conscientização é algo profundo, pois toma posse da realidade. A conscientização não pode ser uma ação imposta, pois ninguém conscientiza ninguém. Os sujeitos sociais se

conscientizam mediatizados pelo mundo, pelas relações estabelecidas, por meio das práticas e da reflexão sobre elas. Para Paulo Freire (1999), o processo de conscientização só se realiza quando, além de tomar consciência da realidade, os sujeitos se organizam coletivamente para atuar sobre a realidade a fim de transformá-la. (BRASIL, 2014, p. 38-41).

TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE: UMA PERSPECTIVA DE AÇÃO

Mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 1999).

Numa perspectiva de transformação, o processo educativo, se dialógico e conscientizador, procurará sempre catalisar e transformar da realidade. Nessa busca procurará construir novas relações econômicas, sociais, culturais, ambientais, baseadas na igualdade e na justiça de forma fraterna. Um processo educativo apoiado na educação popular procurará tornar as pessoas sujeitos de direitos, protagonistas de seus destinos e contribuintes da transformação. A educação conscientizadora, libertadora e transformadora deve contribuir com a democratização do Estado e da sociedade (BRASIL, 2014, p. 41-42). Na perspectiva que vem sendo colocada neste texto, devemos começar pela realidade e “como educador preciso ir lendo, cada vez melhor a leitura do mundo que os populares com quem trabalho faz de

seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte (FREIRE, 1996, p.18).

Para Paulo Freire (1996, p.49),

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá aos educadores/as na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Quando partimos da análise da realidade concreta estamos proporcionando uma visão de mundo e interpretação da realidade de forma crítica e objetiva. Significa pois compreender que a educação popular deve buscar romper com a educação que se preocupa apenas com os conteúdos científicos sem buscar relacionar e vincular a realidade aos conhecimentos científicos e práticas de vida. A realidade dos sujeitos sociais envolvidos no ato educativo deve sim ser trazida para a discussão e a prática reflexiva sobre a sua presença no mundo. Comprendemos que aí reside um pensar freireano importante quando afirma que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra.

Partir da realidade significa também considerar a realidade concreta vivida em diferentes espaços e territórios geográficos, culturais e simbólicos. Considerar a realidade concreta é assumir que a educação é um processo também cultural onde se pratica a liberdade que parte da realidade concreta e assumir compromisso com a diversidade inserida em contextos sociopolíticos distintos. (BRASIL, 2014, p. 43-44).

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Numa ação de construção coletiva do conhecimento são momentos centrais no ciclo de aprendizagens, articular a teoria e a prática, entre o conhecimento histórico construído e as experiências e os saberes dos sujeitos sociais envolvidos. Com esse olhar, a pesquisa é o instrumento que viabiliza, utilizando-se do diálogo, o aprofundamento da temática em estudo e a produção do novo saber. Sem a atividade de pesquisa, tanto por parte do educador/a, quanto do educando/a e, apesar das especificidades dos papéis, ambos estão em contínuo processo de ensinar e aprender.

O conhecimento não é, nessa concepção, algo que se doe ao educando/a, pois é algo que se constrói e reconstrói permanentemente, por meio, sobretudo, da pesquisa sobre a realidade indo além da prática na relação dialógica. Na pesquisa não podemos desconsiderar o ensino e a via ao contrário é verdadeira, pois enquanto pesquiso ensino, indago, crio e me indago, criando novas descobertas e ao mesmo tempo novas dúvidas. A pesquisa é inquietação com o descobrir o novo. Não há ciência nem conhecimento novo se não temos dúvidas. A educação popular conjuga a pesquisa em educação com os processos de participação popular, integrando, no mesmo processo político-pedagógico, os/as educadores/as e os/as educandos/as. Não há separação ou antagonismos entre o conhecimento científico e o conhecimento popular.

Sobre essa afirmação, se tomarmos a educação dialógica como pressuposto, cabe considerar que não há conhecimentos mais ou menos importantes, válidos ou não, mas distintos saberes. Assim, respeitar o saber que é fruto da prática social, não significa dizer que os saberes populares são os ideais, pois, para pensar certo, não há ninguém totalmente sábio ou ignorante (BRASIL, 2014).

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica compromisso do educador/a com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (BRASIL, 2014, p. 44-46).

SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DE EXPERIÊNCIAS

Na educação popular, a sistematização é uma espécie particular de criação participativa de conhecimentos teórico-práticos, para a ação de transformar, entendida como a construção da capacidade protagonista do povo.

Para Oscar Jara (1996, p.22), sistematizar é:

Apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido. Interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

Na educação popular o processo de ensino e aprendizagem é viabilizado pela construção do conhecimento, mediado pelo diálogo e sistematizado pelo método, técnicas e dinâmicas, assumindo o papel de instrumentos dos quais os educadores/as populares lançam mão. Nesse caminho as experiências de vida também são consideradas importantes, pois onde existe vida existe construção, inacabamento. A busca de justiça, de solidariedade e de práticas vivenciais de relações democráticas e participativas está enraizada nessa concepção de educação popular que busca, também, a conquista de autonomia.

Acreditamos que, a educação de base dialógica, irá superar as situações desumanizantes em que sujeitos, culturas e condicionantes macrossociais vão se produzindo. A pedagogia humana proposta pela educação popular deixa explícito que o aprofundamento e a recriação da concepção de educação popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores/as populares a tarefa de pensar sobre essa proposta em diferentes espaços e tempos.

(...) A intervenção educativa é histórica, política e cultural, razão por que as experiências não podem ser transplantadas. É a leitura séria e crítica da realidade que indica os percursos pedagógicos a serem construídos a partir da opção política e ética (FREIRE, 1999 apud BRASIL, 2014, p. 46-48). Para que esses pressupostos da educação possam estar presentes nas políticas públicas, alguns princípios são fundantes: I - Emancipação e poder popular; II – Participação popular nos espaços públicos; III-

Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade e na amorosidade; IV- Conhecimento crítico e transformação da realidade; V- Avaliação e sistematização de saberes e práticas e VI – Justiça política, econômica e socioambiental (BRASIL, 2014, p. 49).

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO POPULAR: PERCURSO METODOLÓGICO

Na essência política e pedagógica da educação popular necessitamos avançar no processo de consciência crítica da organização das classes populares em busca do exercício do poder democrático, alicerçado num processo de uma educação com intencionalidade planejada e que tenha origem na realidade dos sujeitos sociais que estejam envolvidos nesse processo que deve ser coletivo. Essa articulação e mobilização visando transformação social não existem fora da luta popular que é própria da educação popular, quando de sua aplicação prática. É com essa concepção de formação e organização de uma ação, na perspectiva da educação popular, que irá se exigir coerência epistemológica, construção coletiva e respeito aos diferentes saberes.

Segundo Paulo Freire (1996), e a partir da compreensão de uma educação dialógica, é que surge e é proposto, abaixo, um percurso metodológico, baseado nos princípios da educação popular, que aproxime o referencial epistemológico e metodológi-

co do ciclo, do fazer e da construção de políticas públicas mais participativas. Devido a isso, os seis espaços apresentados abaixo fazem valer a proposta metodológica da educação popular em Freire (1987; 1996; 1999):

São eles, nas palavras de Brasil (2014):

A) O CENÁRIO—parte da realidade concebida como um espaço que integra o sonho e a realidade, ou seja, é o “esperançar”, em que sonhar é a força motriz, sempre com os pés no chão da realidade, estimulando o processo a partir da história dos sujeitos e da comunidade, na perspectiva da construção coletiva e da troca dos saberes. É estar e colocar-se junto, saber ouvir e escutar, fortalecer o sonho com o/a outro/a. Nesse sentido, registrar a primeira conversa e contato e sistematizar o que se realiza é primordial na proposta metodológica da educação popular.

É nessa perspectiva que dizemos que é preciso e importante investigar a realidade vivida, realizar levantamento da visão de mundo dos sujeitos sociais envolvidos, sobre a realidade que se estuda, por meio de diálogos, pesquisa-ação, pesquisa-participante e sistematização de dados objetivos do contexto, vivenciando os territórios, e buscar elementos de análise a partir da cultura política que vem permeada pelas práticas de educação popular com vistas à transformação da sociedade. De acordo com Brasil (2014):

B) O ESPAÇO DE ENCONTRO—deve explicitar o sonho e, para isso, é essencial, na Educação Popular, mobilizar e articular parceiros e envolver os sujeitos políticos para o momento do encontro. Esse espaço deve apontar a relação entre governo e sociedade civil, movimentos sociais, grupos organizados, numa pactuação contínua

e sistemática em torno do que podem construir e gerenciar juntos. Para isso, é importante identificar e mapear as práticas de educação popular existentes no governo e nos movimentos sociais (FREIRE, 1987; 1996; 1999).

Pensar sobre as políticas públicas sob o ponto de vista conceitual da educação popular é sugerir uma mudança na forma de se organizar as relações de poder nos espaços invertendo a lógica verticalizada de poder e construindo a horizontalidade das relações. Esse conflito traz em sua essência a busca permanente de diálogo e interrelações, pois nos espaços de escolarização formal é inevitável o conflito entre a educação popular e a educação escolar. Conforme assevera Brasil (2014):

C) ESPAÇO DE PROBLEMATIZAÇÃO-define os objetos da ação, fomenta a reflexão, questionando as causas dos fatos, desmonta a visão mágica, ao propor quer se falem dos problemas cotidianos com a comunidade, refletindo sobre a situação conjuntural e de suas causas econômicas, políticas, culturais, sociais etc. Nessa etapa, questiona-se sobre os problemas e os desafios da realidade local e nacional, os modelos de Estado, de desenvolvimento e do sistema nacional de educação, a partir dos modelos impostos e de o quanto eles podem desencadear um processo que dificulte e impeça a construção de uma sociedade plural e cidadã (Idem).

Mediatizados pela prática intensiva do diálogo como elemento fundante do processo educativo popular, educador/as possibilitam a ampliação de sua compreensão e análise crítica da realidade e ampliam as possibilidades de sua superação. Retratar-do as palavras de Brasil (2014):

D) AÇÃO E REFLEXÃO—nesse momento é importante considerar as demandas, os desejos e o conhecimento acumulado e sistematizado dos movimentos sociais, dos grupos organizados, das Instituições de ensino e pesquisa e dos governos. É um momento do diálogo ampliado com todos os/as sujeitos que produzem saberes e ação política. Exige rigorosidade metódica, ética e coerência com o processo (Idem).

Ao se apropriar dos conceitos teóricos e do saber sistematizado, cria-se possibilidades de se fazer uma leitura a partir do conhecimento micro e ampliar para o macro, relacionando a realidade conjuntural para se levantarem as contradições, os impasses e os desafios mais profundos da realidade. Na perspectiva de Brasil (2014):

E) APRENDIZAGEM CRIATIVA—Num processo de construção coletiva pactuam-se propostas e ações com os diferentes sujeitos e em diferentes níveis de envolvimento. Reforça também a filiação, a vinculação, o sentimento de pertença, a coesão, o diálogo e o fortalecimento das diversas redes e organizações da sociedade civil, como também o diálogo contínuo e permanente com os governos. Nesse sentido, espaços como os conselhos, os fóruns e os comitês devem ser qualificados, potencializados, fortalecidos e legitimados como práticas de educação popular na construção de políticas públicas (Idem).

Faz-se necessário pensarmos que uma aprendizagem significativa irá ocorrer dentro de um processo dinâmico e sistêmico que oportunize continuidade na formação dos educadores/as em diferentes áreas do conhecimento, buscando-se agora uma formação que contemple redes que possam pautar temáticas

plurais que levem à transformação social e a construção de novos modelos de Estado e de sociedade. Para Brasil (2014):

F) REINVENÇÃO – reinventar é sempre uma possibilidade de renovar e de rever o proposto. Nesse sentido, a reinvenção é o momento de se fazer uma avaliação que evidencie os resultados alcançados e retorne ao ciclo. Buscam-se elementos para a elaboração de novas estratégias e a superação de desafios sempre em vista de mais autonomia, do protagonismo e da soberania dos grupos envolvidos (FREIRE, 1987; 1996; 1999).

É nesse momento em que a “conscientização” se realiza de forma mais ampla. Quando os/as sujeitos, por meio do diálogo entre os diferentes saberes relacionados à sua realidade, conseguem perceber as reais causas dos problemas, tomam consciência dele e se organizam coletiva e solidariamente para superá-los (BRASIL, 2014, p. 55-59). Conforme destaca Brasil (2014):

G) CAMPOS DAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO POPULAR-Considerando que a educação popular é um processo coletivo de elaboração do conhecimento que se desenvolve junto com educadores/as a capacidade de ler criticamente a realidade para transformá-la e que, com a apropriação crítica dos fenômenos e de suas raízes, podem-se entender os momentos e o processo da luta de classes, ajudando a quebrar as formas de alienação, a busca e a descoberta do real para superá-las, podemos dizer que o principal campo da prática da educação popular está no trabalho de base, que pode acontecer em diferentes espaços populares e institucionais, no território, no campo, na cidade, nas periferias e nos centros (FREIRE, 1987; 1996; 1999).

É com essa perspectiva de ação que a educação popular é trabalho de base, que se materializa e se alimenta por meio de sua proposta pedagógica. Um dos principais campos das práticas da educação popular está no fazer cotidiano do trabalho de base com os grupos organizados e não organizados. A educação popular se realiza com as comunidades, com os grupos subalternos, junto com as pastorais sociais e com os pequenos grupos organizados que querem formar associações ou cooperativas, grupos de mulheres, juventudes, populações tradicionais, agentes de saúde e comunitários e fóruns de economia solidária de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2014). A educação popular também acontece em espaços formais de educação, com os diferentes ciclos e fases do processo da aprendizagem (da infância à terceira idade).

A partir dos pressupostos e princípios da educação popular que vem sendo colocados neste texto a luz do pensamento freireanos podemos afirmar que esses princípios podem ser vivenciados não só nos espaços das escolas públicas, em hospitais, em universidades, mas também em diferentes espaços educativos e comunitários, particulares e todas as entidades que queiram adotar uma metodologia de trabalho popular baseada no diálogo entre os diferentes saberes. Também vem sendo envidados esforços no sentido de que a educação popular venha a fazer parte da matriz curricular dos Cursos de Pedagogia e de outros, constituindo-se em instrumentos de pesquisa e de formação de professores e de outros profissionais.

Podemos identificar que já existem importantes experiências acontecendo em universidades como também uma

mobilização de grupos, como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, entre tantos, que incluem essa pauta nas diversas etapas de aprendizagem. Acredita-se que uma Política Nacional de Educação Popular possa fazer avançar essa proposta junto com universidades brasileiras e com outros segmentos progressistas.

No âmbito do Marco Nacional de Educação Popular (BRASIL, 2014), a Educação Popular pode se dar com os diferentes sujeitos envolvidos pelos processos políticos/pedagógicos propostos em diferentes campos da política pública, sempre com a iniciativa de inovar e buscar romper com posturas verticais, motivar e tensionar para que as relações sejam dialógicas, pautadas no ouvir a partir da realidade e da necessidade do povo. Nesse sentido, a proposta metodológica e a política da educação popular precisam ser ousadas no sentido de garantir espaços nos formuladores das políticas públicas, para que elas possam estar perto da vida e do cotidiano do povo brasileiro. A educação popular é uma ferramenta necessária para que seus princípios, como o da amorosidade e do respeito aos diferentes saberes sejam consolidados em espaços públicos e privados em que se verifiquem processos educativos (BRASIL, 2014, p. 61-63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a principal crítica que se faz a formulação e aplicação de uma política nacional de educação popular referenciada em um marco nacional que apresente princípios de como

implementá-la é a de que esse processo possa fazer desaparecer a alma e essência da educação popular, retirando-lhe a autenticidade. Toda institucionalização traz intencionalidades estabelecidas em recortes controlados pelo poder que a emana. É evidente que se pretende garantir espaços de emancipação e fortalecimento das organizações populares e uma maior participação do estado brasileiro na ampliação dessa prática metodológica. Com certeza irá gerar muitos conflitos na estrutura do Estado e por dentro das próprias organizações populares que em algumas situações, caso não tenham consciência crítica de seu papel, serão cooptadas.

Tudo isso faz parte desse processo que é intenso e que deve continuar a realizar ampla discussão em seminários regionais e nacional. A conjuntura anterior no país pedia o seu reconhecimento. Em uma conjuntura, o Estado tolera a educação popular; em outra, passa a incentivar, em outra a reprime. No novo momento que vive o país, pós impedimento da presidenta Dilma Roussef, cremos que a caminhada até aqui será rasgada e as discussões jogadas na lata do lixo. A grande mídia e serviços do capital financeiro já dá sinais, sem nenhum subterfúgio, que irá ajudar o atual governo (2016) a destruir todas as organizações que trabalham com a perspectiva da educação popular como metodologia de transformação social. As tensões centrais que provocam a segregação social e a opressão estão colocadas explicitamente em pauta. Espera-se que existam reações da base social democrática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BRASIL. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, 2014.

CHAUÍ, Marinela. Entrevista publicada no Blog da *Carta Maior*, em 08 de outubro de 2013. Disponível em: <http://socialistamorena.cartacapital.com.br/marilena-chauí-nao-existe-nova-classe-media/>. Acesso em: 12 set. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e mudança*. 12. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JARA HOLLIDAY, Oscar. *Para sistematizar experiência*. Editora Universitária UFPB, 1996.

2

PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR

ENTREVISTA COM IVANDRO DA COSTA SALES¹: Da extensão-apêndice à produção do conhecimento pela confrontação dialógica de saberes

Ao contrário do que se concebe preponderantemente no cenário acadêmico, a possibilidade de produzir conhecimentos não é exclusiva do cientista, mas uma atividade fundamentalmente humana, que requer como caminho o diálogo em um processo de confrontação de diferentes saberes – sejam eles provenientes de uma perspectiva científica, sejam advindos de uma perspectiva popular, através de aprendizagens e conclusões construídas na experiência humana ao longo da vida. A meu ver, é dessa confrontação que emerge a possibilidade do conhecimento, porquanto nem o popular nem o científico poderão se arvorar de responder a todas as perguntas. Mas ambos, em um processo dialógico e dialético, é que irão concorrer para o aprofundamento do saber sobre a vida humana e suas interfaces na sociedade, não para encontrar somente uma verdade, mas diferentes dimensões, capazes de expressar melhores compreensões sobre a realidade e os desafios humanos para viver bem nela, atuar e prosperar.

1 Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco, aposentado, doutor em Serviço Social.

Neste ensaio, defendo que o ponto de partida para tal processo de produção do conhecimento é a extensão. Atuando na Coordenação de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, minha luta era a de firmar a extensão como relação da universidade com a sociedade. Mas qual sociedade? Para mim, a sociedade mais injustiçada – a popular. O grande desafio é que a extensão ainda é vista como um apêndice e pouco valorizada academicamente. Naquele tempo, era vista como “Projecinhos de Extensão”.

Na contramão dessa visão tradicional, a extensão é potente para discutir nos departamentos sobre qual é a relação da universidade com a sociedade ou a relação do conhecimento com a transformação da realidade, pois ajuda a esclarecer e a resolver problemas da sociedade, na medida em que está embutida no próprio conceito de produção de conhecimento. Pela extensão, compreende-se que, na produção do conhecimento, o importante não é só conhecer. O problema da sociedade não é mais o conhecimento, mas a transformação da realidade e do conhecimento como um serviço para ajudar a esclarecer e a solucionar os problemas. A extensão procura os caminhos para isso. Contudo, na universidade, a extensão ainda é um apêndice. Ou seja, não faz parte da relação que tem com todo e qualquer conhecimento como um serviço à sociedade – sua transformação. É seu serviço solucionar as contradições e optar pelos injustiçados da sociedade.

Um grande defeito da universidade é não ter um objeto, mas disciplinas. Estudam-se disciplinas, não os problemas da sociedade. Quando se cursa o Mestrado, repetem-se todos os autores da graduação; no Doutorado, estudam-se, monotonamente, os mesmos autores, e não se faz pesquisa sobre os problemas da sociedade. Para mim, essa é uma distorção profunda mesmo. É o que eu chamo de defeito de fabricação. Somos formados em disciplinas, os concursos são de disciplinas, não de problemas da sociedade. As disciplinas deveriam ser um serviço a esclarecer os problemas, as situações.

Assim, entendo que o estudo da universidade não tem objeto. O que temos, em verdade, é um varejo de disciplinas, “um saco sem fundo”. Podem-se criar mais disciplinas, fazer concurso para mais de cem ou duzentos professores, e cada um vai repetindo suas disciplinas, seus autores, seus “pedaços” de autores, suas apostilas e nem se encontra no mesmo departamento. Não se sabe o que os outros estão fazendo. Eu só sei que não estão sendo estudados os problemas da sociedade.

Não se pode estudar sem ter objeto nem esclarecer o objeto sem pesquisar. Nessa direção, a partir da extensão, a pesquisa-ação incorpora, no esforço de produzir conhecimentos, as lutas e o reforço das lutas por aqueles por quem se optou lutar. Trata-se de uma questão política. A história da pesquisa-ação está imediatamente conectada com a transformação da realidade, em função dos direitos que queremos ver aprovados, realizados, afirmados.

Quer dizer, existe tanto a dimensão da solução dos problemas quanto a dimensão de que o saber é um confronto de saberes. Trata-se de como eu vou articular os diferentes saberes sobre os objetos. Não existe saber superior nem inferior, mas dimensões mais profundas e mais numerosas da realidade, portanto, o confronto de saberes na pesquisa é um método necessário para o conhecimento. É uma concepção da produção de conhecimento como intercâmbio entre saberes. Faz parte da essência da pesquisa.

Sobre tal horizonte, geram-se conhecimentos ricos em várias dimensões. A dita pesquisa científica não dispõe dessa contribuição, porquanto é “capenga” e não consegue captar outros conhecimentos, outros olhares. Vemos que é paupérrima, se a compararmos com a pesquisa social, já que essa não menospreza os saberes do povo. A ciência prega uma ideologia prepotente centrada na verdade absoluta do resultado de suas pesquisas. O mérito da pesquisa-ação é a socialização imediata dos resultados da pesquisa. Não é preciso um relatório que, provavelmente, não chegará a lugar algum e ficará nas prateleiras. Trata-se de uma pesquisa-debate – socialização dos resultados da pesquisa no momento de sua execução.

Usando como base teórica Carlos Brandão e Michel Thiollent, a pesquisa-ação enfatiza a participação, o confronto de saberes e se conecta com a transformação da realidade. Entendo que todas as perspectivas de pesquisa e de ciência têm que ter relação com a transformação da realidade e servir a determinados

atores de certas classes sociais. A pesquisa-ação não só seria por demanda, como também se colocaria a serviço.

Na contemporaneidade, a educação popular vem sendo crescentemente utilizada como referência para diversas iniciativas de pesquisa e extensão no campo institucional. O resultado disso são processos profícuos e inspiradores de produção do conhecimento nas bases que venho defendendo ao longo deste ensaio. Todavia, particularmente com a recente discussão sobre uma Política Nacional de Educação Popular, no âmbito do Governo Federal, temo que aconteça tal qual a história da extensão: que a educação popular seja transformada em projetinhos-apêndices. A meu ver, uma política de educação popular, em nível federal, precisa se articular com o Ministério da Fazenda, de modo a poder atuar efetivamente, nos pontos mais estratégicos da vida social. Queria fazer educação popular no Ministério do Planejamento, no Ministério da Defesa, entre outros. Não queria que ficasse em coisinhas menores, separadas também da economia, porque a educação popular também tem a ver, fundamentalmente, com a economia, de maneira que mudasse a forma de produzir e superasse o capitalismo.

Assim, acredito que a educação popular e as perspectivas dialógicas de produção de conhecimentos não podem girar em torno apenas de encontros acadêmicos, documentos, sem chegar exatamente à central do sistema, que é o modo de produzir e de circular os bens.

PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR: confrontação de saberes (uma leitura da educação popular)

Pedro José Santos Carneiro Cruz¹

Bruno Oliveira de Botelho²

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, pensar criticamente sobre a produção do conhecimento implica um olhar sobre os obstáculos com os quais se depara o fazer acadêmico, sobretudo no que diz respeito à construção de conhecimentos para transformar a sociedade. Para isso, é necessário um esforço reflexivo acerca da sociedade, suas contradições e interfaces com a universidade, particularmente na extensão e na pesquisa. Nessa direção, o presente texto propõe uma reflexão sobre o atual contexto da Extensão e da Pesquisa, abordando os desafios colocados para esses pilares acadêmicos

1 Professor do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba; membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e do Grupo de Pesquisa Educação Popular em Saúde.

2 Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

com base nas contradições da atual conjuntura social e política que permeia o cenário universitário, mas também apresentando possibilidades à luz da educação popular.

A Extensão se depara com inúmeros desafios, com os quais conquistou vários avanços. Muitos obstáculos, porém, permanecem em uma medida que necessita de algumas reflexões sobre como igualar nossos discursos às nossas práticas. Atualmente, pode-se dizer que uma das lutas da Extensão é firmar-se como a relação entre a universidade e a sociedade. Porém essa sociedade não é qualquer uma, mas uma sociedade permeada por contradições e situações de injustiça dos pontos de vista social, econômico e político.

Esse ensaio apresenta reflexões acerca dessas questões, pensando desafios e caminhos para o exercício indissociável da pesquisa e da extensão. Para tanto, construímos essas ponderações a partir de diálogos com o pensamento do Professor Ivandro Sales³. Essas reflexões nos chamam atenção para observar que a sociedade não é homogênea quanto aos grupos que a compõem, suas intencionalidades, suas formas de organização e, principalmente, suas necessidades e problemas.

Nessa sociedade, persiste um distanciamento do trabalho acadêmico em relação a sua capacidade de construir efetivas contribuições para a superação dos problemas sociais, ou mesmo

3 Em entrevista realizada no II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (SENAPOP), em 2013.

para a resposta de questões que possam melhorar a vida das pessoas. Nesse contexto, a ênfase acadêmica atual parece direcionar-se preponderantemente para um produtivismo pouco refletido.

Por isso, o exercício reflexivo aqui proposto constitui, nos dias atuais, um percurso necessário de ser feito.

CONTRADIÇÕES DA UNIVERSIDADE HOJE

Em um cenário de sociedade ainda marcado pela exploração das pessoas, através do trabalho, deparamo-nos com a insistente marca das desigualdades e da exclusão social em todo o mundo, cristalizada na tímida ou inexistente realização de direitos sociais e humanos da maioria da população. A convivência com a riqueza de uns e a pobreza econômica de outros parece natural. Em decorrência disso, neste Século XXI, consolida-se a ideia de que cada um é responsável direto pela construção de seu futuro. Com isso, valores como a competitividade crescem cada vez mais, num palco onde se naturalizam a pobreza econômica e as desigualdades sociais. Crescendo num meio social envolto por tais ideias, muitos estudantes ingressam na universidade sem nunca terem olhado profundamente a realidade social circundante em sua cidade, seu estado ou em seu país. Muitos deles (mesmo aqueles provindos das classes populares) acabam se enquadrando num cotidiano em que são telespectadores passivos do movimento da vida. Poucos param para olhar e pensar

sobre o que está ao seu redor, e muitos desconhecem as causas dos acontecimentos sociais.

Contraditoriamente, ao ingressar nos cursos de graduação, a maioria dos estudantes não é provocada a qualificar o potencial criativo e transformador presente em cada um deles. Pelo contrário, muitas de suas vontades e de seus desejos continuam suprimidos. Assim, o processo de alienação da realidade social se intensifica quando eles ingressam na universidade, porquanto o modelo acadêmico preponderante é aquele que legitima a desvalorização das vontades e dos desejos dos jovens estudantes universitários. Isso ocorre, principalmente, devido à distância entre a teoria e a prática e à abordagem cientificista, em que os conhecimentos científicos tornam-se eruditos, num grau de excelência que exclui do processo de construção de saberes aqueles que não tiveram acesso a esse grau de aporte teórico.

Nesse contexto, Ivandro Salles afirma que a extensão universitária é, preponderantemente, um apêndice. Todavia, seu papel poderia ser de propiciar um encontro significativo e transformador de estudantes, docentes e técnicos com a realidade social e seus sujeitos, através de um processo com confronto de saberes. A partir de tal confronto, nas diferentes áreas de atuação, emergiriam temas para o ensino e questões ou problemas para a pesquisa. Assim, o foco da vivência universitária residiria na construção de conhecimentos, bem como na formação crítica de pessoas compromissadas e capacitadas para transformar a reali-

dade e seus obstáculos. Os problemas de pesquisa seriam questões de interesse dos grupos socialmente excluídos, e o compromisso acadêmico estaria na análise crítica de tais problemas, de maneira a contribuir para a promoção de condições dignas para a vida em sociedade.

Nessa concepção, a universidade não teria como objeto central as disciplinas, mas as diferentes facetas dos problemas enfrentados pelas classes populares e a promoção da pesquisa científica como forma de compreendê-los e de enfrentá-los melhor, em um processo permanentemente marcado pelo aprimoramento das técnicas e das tecnologias capazes de responder às demandas da sociedade. Sendo assim, as lutas populares seriam também parte significativa dos objetos de pesquisa e de ensino e dos trabalhos sociais da extensão. Considerando a realidade em permanente movimento, a valorização das lutas populares teria sentido ao reforçar a capacidade acadêmica de encontrar seu papel. Um papel distante da concepção redentora e salvadora da sociedade, mais próximo do olhar de contribuição, de ser mais uma na construção de conhecimentos. Fundamentalmente, de uma instituição da sociedade que visa contribuir com essa mesma sociedade para a formação de pessoas e do pensar crítico orientado de forma inegociável com um compromisso e uma intencionalidade ético-política: a emancipação das pessoas, na construção de uma vida em sociedade marcada por ideais de felicidade e humanização.

CONFRONTAÇÃO DE SABERES

Uma universidade que traz as lutas populares como seu objeto fundamental tem a extensão como ponto de partida. Mas não qualquer extensão, tampouco uma extensão apêndice (composta por diversificados projetos e propostas que não dialogam nem se comunicam e sequer foram construídos com base na realidade e nos limites da vida e da organização social). A extensão dessa universidade, proposta pelo Professor Ivandro, é aquela em que se propicia um encontro profundo das pessoas com as mais contraditórias e multifacetadas características da dinâmica social, com profundidade suficiente não só para que os acadêmicos sejam interventores daquela realidade, mas também que se comprometam com sua transformação.

Nessa ótica, os extensionistas sabem-se incompletos e, compreendendo os limites da própria ação e do papel universitário, promovem o protagonismo dos sujeitos que estão implicados em cada território ou grupo social. Afinal, são esses sujeitos que permanecerão ali em uma práxis tecida para enfrentar os desafios cotidianos que a vida, em constante movimento e modificação, apresenta. Com tais contornos, a extensão consegue cumprir seu tão alardeado papel de articuladora de uma relação indissociável entre ensino e pesquisa. Consegue constituir-se, efetivamente, como uma confrontação de saberes, tanto ao se encontrar com o mundo e com o outro nas ações extensionistas, quanto com pro-

blemas, curiosidades e dilemas para a pesquisa ou trazer temas e metodologias relevantes para o ensino.

A ideia de confrontação de saberes tem de pressupor, em primeiro lugar, uma relação entre sujeitos. Ela passa por um processo de diálogo entre protagonistas, mesmo que sejam diferentes, do ponto de vista social, econômico, cultural etc. e, aparentemente, iguais. O confronto, nesse sentido, não se traduz numa ideia de guerra ou enfrentamentos destrutivos, mas de um diálogo que pode ser tenso e conflituoso, de seres que, diferentes, compartilham saberes, mas se abrem para a aventura de aprender com o outro, de promover o outro, na perspectiva de, juntos, compreenderem bem mais a vida e seus problemas. Mesmo que esse processo repercuta na mudança de ideias e pensamentos bastante arraigados e pessoais e que, aqui e ali, nunca se chegue a um consenso. O confronto de saberes deve ser algo que nutra as lacunas da experiência humana, através do diálogo entre homens e mulheres diferentes, onde se desvelam novas lacunas e outras perguntas significativas, em um processo permanentemente marcado por buscas de viver melhor em comunidade.

Assim, podemos compreender a pesquisa como confrontação de saberes, porquanto aquele que lidera a pesquisa não terá respostas prontas, tampouco será o responsável por encontrar (sozinho ou apenas com seus pares) as respostas. Em uma pesquisa de confronto de saberes, a ação investigativa está em relação intensa com a ação extensionista, na medida em que faz parte do próprio processo de encontro e diálogo profundo dos pesquisado-

res com o meio social e seus protagonistas. Mesmo que, em alguns momentos, as técnicas de pesquisa exijam aparatos de tecnologia avançada, ou uma formação técnica especializada, os desdobramentos dessas pesquisas, a aplicabilidade de seus resultados e o conhecimento ali construído serão objetos de um diálogo pleno com a sociedade e seus sujeitos. Assim, afasta-se qualquer tipo de intervenção invasiva e prepotente de um saber sobre outro.

Por sua vez, no ensino, a confrontação de saberes poderá se expressar na capacidade de estabelecer espaços de formação e aprendizagem que levem, para a sala de aula, as questões e os problemas sociais desveladas na pesquisa e na extensão, configurando aí temas e conteúdos de ensino. Em uma perspectiva de confrontação de saberes, tal portfólio de ensino seria continuamente fortalecido com metodologias ativas, criativas, participativas e críticas de ensino e aprendizagem, que constituem uma ação educativa coerente com os processos de extensão e pesquisa aqui referenciados, de modo a ressaltar o protagonismo e a capacidade transformadora de cada estudante, assim como a inconclusão e o inacabamento de cada professor.

Essa seria a *Universidade Popular*, cujo ponto de partida é a *extensão popular*. Nela, os estudantes são estimulados a participar ativamente do cotidiano das classes populares, inserindo-se em diversas frentes. Em muitas experiências, a participação estudantil se verifica, primeiramente, através das visitas domiciliares ou de estágios de vivência, quando os educandos passam a conviver com a comunidade, suas realidades e contradições. Nessas vivên-

cias, não há trabalhos pré-estabelecidos a fazer ou normas a seguir nem metas a cumprir. O principal objetivo é a observação curiosa, atenciosa e crítica com a postura de aprendiz, diante da diversidade de sabedorias presentes no cotidiano popular. Escutar o povo, viver sua realidade e deixar que as ações sejam demandas desse diálogo.

A partir de então, em muitas experiências, essa vivência inicial prossegue com o engajamento estudantil nas ações sociais existentes nas comunidades ou o estímulo à criação de ações comunitárias que incentivem a participação política e o cultivo ao espírito de cidadania no local. São grupos educativos, cooperativas, campanhas de mobilização, feiras de saúde e cidadania, programas de assistência social permanente, consultoria ou assessoria para organização popular. Trata-se de valorizar a vivência como parte do cuidado metodológico de colocar o processo educativo a serviço das buscas, das iniciativas, dos saberes e das condições materiais existentes previamente na comunidade.

Em nossa visão, esse processo resulta, muitas vezes, em transformações de olhares, resultados possíveis das reflexões profundas e de um revisitar a própria vida e o papel social de cada estudante. Os pensamentos resultantes desse confronto com a realidade social das classes populares não são em vão, mas marcantes na produção de conhecimentos, o que contribui para se gerarem atitudes futuras com perspectivas emancipatórias.

Há uma pedagogia na extensão popular que é muito mais ampla do que os temas debatidos e estudados em seus espaços formais

de discussão. Ela permite que o processo de encontro com o mundo (das primeiras inserções na comunidade) se torne semente de mudança no sentir, pensar e agir dos estudantes. Na maioria dos casos, o processo de análise decorrente dos momentos de perplexidade permite aos estudantes adentrarem, com coragem e ousadia (às vezes, com um frio na barriga) no mutirão de luta pela vida das classes populares.

Nesses termos, a extensão popular vem se constituindo como o primeiro passo de uma longa trilha de trabalhos dedicados à qualificação daquilo que é público, da defesa dos direitos sociais e empreendimentos solidários para a superação das desigualdades. São estudantes que passam a atuar na educação pública, na rede de ensino básico, fundamental, média ou superior, ou na saúde pública, com ações de educação em saúde comunitária, implementando o diálogo como condição de trabalho em níveis complexos de atenção à saúde ou mesmo na gestão. Muitos seguem para os movimentos sociais ou ingressam no mundo político como estratégia possível de lutar por algumas necessidades e reivindicações que conheceram e se comprometeram. A vida dessas pessoas não será mais a mesma.

EXTENSÃO: ONDE SE DESCOBREM OS OBJETOS DE PESQUISA E DE ENSINO

O conhecimento não pode ser produzido sem um objeto. O objeto é provido pelo mundo e pelas relações de sociedade. É

com esses elementos que construímos a problemática e identificamos o problema. Para isso, é necessária uma elaboração teórica da prática de campo como uma medida de abordagem para uma análise crítica. Logo, para que haja um estudo, o ideal é que ele se origine na prática. A partir das ações dentro da realidade social, surge a curiosidade de entender bem mais os diversos aspectos da problemática atualizada em que se atua.

A extensão encontra-se embutida no próprio conceito de produção de conhecimento e tem o papel central de identificar, na prática, como articular o ensino e a pesquisa. Sem a extensão como porta de entrada para a realidade social, pode-se concluir que a educação e a pesquisa dita científica são ineficazes, porque não bastam o esclarecimento e as soluções dos problemas depositadas nas figuras intelectuais, mas a identificação dos caminhos para tal.

Quando se vê a extensão como um apêndice (pequenos projetos complementares à Academia), constata-se que ela poderá não se relacionar com a produção de conhecimento em seu campo de prática, visando transformar a sociedade. A extensão, da forma como está institucionalizada, pode ser, hoje em dia, vista como uma série de pequenos programas.

O objeto com o qual a Academia trabalha para gerar conhecimento, comumente não tem valor social útil. Ele visa formar o profissional como um indivíduo singular, cuja preocupação primordial é o aprimoramento necessário para escalar o topo na competitividade no mercado de trabalho. Para isso, a Academia

é um grande varejo de disciplinas, que não têm outro objetivo senão o de acumular conhecimentos sem um propósito. Não se estuda a sociedade em toda a sua problemática. Não se insere o conteúdo programado em uma realidade em que, em diferentes níveis, todos nós estamos inseridos. Quando se faz um Mestrado, repetem-se todos os autores da graduação. O Doutorado incide em todos os mesmos novamente. Mas por quê? Para quê?

Tais questionamentos podem ser entendidos quando se enxerga a Academia como um aparelho da hegemonia social. A maioria das universidades não forma seres críticos o suficiente para que questionem sobre as relações de mundo em que eles podem interferir. Mesmo que de forma alienada, a maioria dos universitários hoje reafirma que a Academia forma analfabetos de pensamento, pois repetidores de técnicas e doutrinas. Isso tudo é um saco sem fundo. Podem-se criar mais disciplinas, fazer concursos para mais de cem ou duzentos professores, e cada um vai repetindo suas disciplinas, seus autores, seus “pedaços de autores”, suas apostilas, entre outros. Não se sabe quais trabalhos os vários grupos universitários estão realizando no momento, ou quais movimentos a universidade está gerando e com quais propósitos. Isso conflui em uma multidão, cujos sujeitos estão reunidos no mesmo ambiente, mas são incapazes de fazer um esforço coletivo que provoque uma mudança nesse cenário.

No atual contexto universitário, é fundamental questionar: A Academia poderá se interessar em pesquisar processos de produção de conhecimento que são feitos de formas diferencia-

das? Se ela não consegue produzir de forma diferenciada, será que se interessaria em pesquisar esses processos de produção de conhecimento? Qual seu real posicionamento sobre a afirmação e a continuidade do conservadorismo?

Quando analisamos a pesquisa dita científica, identificamos nos estudantes um profundo interesse em bolsas, certificados e outros incentivos paliativos com os quais não se vê geração de transformação fora dos muros da universidade. Esse tipo de movimento busca afirmar uma tese sem o confronto de saberes e ignora a importância do diálogo que promove os questionamentos e a interação entre o saber científico e o saber popular.

Na perspectiva de buscar esses objetos de conhecimentos na própria realidade, através da sociedade, pode-se discutir sobre a pesquisa-ação, que pode ser vista como atividade do pensamento radicalmente articulada às lutas por aqueles por quem a gente escolhe lutar. Isso se justifica porque tal pesquisa está imediatamente conectada à transformação da realidade, através da pesquisa que se faz sobre o objeto, em função dos direitos que queremos ver aprovados, realizados, afirmados.

PESQUISA NÃO CONSTRÓI VERDADE. DESVELA MAIS DIMENSÕES

Nas palavras de Ivandro Salles, o método científico representa a ciência prepotente, que agrega em si mesma a possibi-

lidade exclusiva de afirmar a verdade, que seria a única explicação confiável e efetiva para as lacunas, os problemas e os dilemas da vida humana na sociedade. Uma ciência prepotente é incoerente com uma produção de conhecimentos que busque ser processual e implique uma construção, cujo resultado conflua em mais conhecimentos e mais dimensões sobre a vida humana e seus conflitos na realidade social, e não, uma verdade única.

Tal conceito repercutirá, certamente, na forma como o produto do fazer científico terá sua utilidade expressada. Quando o ato de conhecer, de indagar e de compreender o mundo gera mais dimensões e mais conhecimentos sobre o mundo, um processo de diálogo entre as pessoas é eminentemente necessário. Negociar os caminhos de intervenção sobre o mundo, compartilhar os saberes sobre as possibilidades diversas e dialogar acerca das estratégias são processos necessários para se concretizar o conhecimento na vida das pessoas, o qual esteja a serviço de uma vida melhor e não abra mão, em momento algum, de atitudes, posturas e princípios éticos de uma convivência respeitosa entre as pessoas.

Em uma pesquisa popular, o processo de investigação está intimamente articulado e consoante com o jeito de aplicar os conhecimentos na realidade, bem como com os desejos e os horizontes onde se almeja chegar. Assim, os fins não justificam os meios numa ciência que não constrói verdades. Desvela mais dimensões. Nessa perspectiva, a pesquisa ação se apresenta como uma formulação significativa no que diz respeito a se estabelece-

rem e sistematizarem caminhos concretos por onde construir metodologias de pesquisa que deem conta das exigências colocadas.

Esta pesquisa é organizada a partir do concreto vivido na experiência da construção e do desenvolvimento de trabalhos sociais. Nesse sentido, toda a sua estruturação deriva do próprio desenrolar da ação em movimento e do diálogo permanente de seus protagonistas nesse processo. Suas atitudes, suas escolhas, seus conhecimentos e seus pensamentos interagem numa dinâmica contínua, entre situações marcadas pelo diálogo e pelo conflito. Olhando cuidadosamente, a pesquisa-ação se dedica a identificar nessa dinâmica uma série de lacunas e inconclusões, sob a qual se assentam curiosidades, inquietações e problemas de ordem prática, mas que podem também ser efetivamente abordadas do ponto de vista teórico e conferir experiência educativa à dimensão de fonte empírica para a construção de conhecimentos significativos.

Assim, é com base na capacidade de gerar curiosidades, inquietações e problemas que se compõe a organização da pesquisa-ação. Então, a pergunta geradora e os objetivos do estudo não consistem de ideias solitárias do pesquisador ou de seu diálogo com o orientador. Ao contrário, esta pesquisa nasceu do movimento da vida, das ações humanas e seu encontro com o mundo, em seu processo dinâmico de construção e desenvolvimento. Também não se trata, necessariamente, do problema central ou mais importante do movimento das ações educativas e trabalhos sociais, mas de questão de relevância, que surgiu a partir de tais

ações e trabalhos cuja análise crítica poderá trazer contribuições para seu constante desenvolvimento.

Assim, a formulação da pergunta que gera a conformação desta pesquisa, em seus objetivos e metodologia, ocorre em meio ao próprio processo de participar ativamente da construção de trabalhos sociais no enfrentamento e nos desafios das lutas populares. Por isso, este estudo está, desde sua origem, intencionalmente direcionado a sistematizar, construir e socializar conhecimentos que possam gerar transformações rumo ao avanço e à qualificação permanente da caminhada da ação em questão. Nesse sentido, a implicação do pesquisador como sujeito faz dele um pesquisador intensamente dedicado a envolver seu estudo na tarefa de contribuir significativamente com sua ação. Convém enfatizar que esta pesquisa não está desligada do mundo concreto.

Assim, nessa perspectiva, a pesquisa deve partir do mundo concreto. Ressalte-se que não se chega ao mundo de forma vazia, mas repleto de conceitos, experiências e saberes. E é do confronto desses conceitos, dessas experiências e desses saberes com o mundo concreto que será frutificado o processo de conhecimento.

Partindo desses pressupostos, observamos que, desde sua origem, esse tipo de pesquisa tem uma vocação participativa, na medida em que não resulta somente de preocupações individuais, mas também coletivas, sentidas e elaboradas por muitos atores e setores. O problema de pesquisa consiste de uma dimensão constituinte da experiência em estudo, que não está, necessariamente,

em debate aberto e explícito, mas efetivamente como algo sempre presente na ação cotidiana desses atores, inclusive do pesquisador.

Compreendemos a pesquisa-ação como um processo de pesquisa que ganha sentido com o envolvimento ativo da comunidade (ou do movimento, setor, coletivo) estudada no próprio processo de pesquisar e sua mobilização para as possíveis soluções de problemas comunitários. Nesse sentido, a pesquisa-ação empenha-se em gerar conhecimentos e ações que não só considerem, mas também qualifiquem a necessidade da participação das pessoas no processo de mudanças. De acordo com Melo Neto (2003), trata-se de uma metodologia que estimula a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e pela vida da comunidade.

Para Thiollent (1999), essa modalidade de pesquisa é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam da resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Buscam-se as explicações dos próprios participantes, que se posicionam em situação de investigadores. Contudo, a procura do conhecimento da realidade não é suficiente, visto que outras metodologias também realizam essa tarefa. Na pesquisa-ação, o participante é conduzido a produzir o próprio conhecimento e a se tornar o sujeito dessa produção. Nesse aspecto, essa metodologia se distancia das demais e se afirma, constituindo-se como fundamental instrumento para o desenvolvimento de mudanças diante dos pro-

blemas que mais afligem e incomodam os participantes (MELO NETO, 2003).

Essa modalidade de pesquisa encontra-se empenhada numa perspectiva de ciência e produção de conhecimentos contra-hegemônicos, através dos quais a atividade de pesquisa está intensamente dedicada a, de maneira participativa e dialogada, melhorar a prática dos participantes nas experiências educativas emancipatórias, a forma como compreendem essa prática e a situação em que ela se produz tica. Ademais, interessará assegurar a participação dos integrantes do processo para possibilitar a organização democrática da ação e propiciar compromisso dos participantes com a mudança (RICHARDSON, 2003).

A pesquisa participante apela mais para a participação e para o confronto de saberes. Já a pesquisa-ação se conecta, de forma mais direta, com a transformação da realidade. E apesar de ambas terem essa conexão, a pesquisa-ação não só atua por demanda, como também se coloca a serviço, e a pesquisa participante pode ser feita conforme o interesse de gerar um confronto de saberes coletivo, mas sem haver imediatamente uma ligação com grupos sociais, com a transformação da realidade. E tanto existe a dimensão da solução dos problemas quanto a de que o saber é um confronto de saberes. A pesquisa participante trata-se de como podemos articular os diferentes saberes sobre os objetos. Admite que não existe saber superior nem inferior. Portanto, o confronto de saberes na pesquisa é um método necessário para o

conhecimento. É uma concepção da produção de conhecimento como intercâmbio entre saberes e faz parte da essência do que é uma pesquisa.

Na pesquisa participante e na pesquisa-ação, não há um único leitor, o qual é o pesquisador, e todos são leitores da realidade. Podemos dizer que esse confronto de leituras gera conhecimentos científicos ricos em várias dimensões. Comparando com a pesquisa dita ‘científica’ com a pesquisa social, logo se percebe como ela pode ser empobrecida. A pesquisa social não escanteia os saberes do povo, enquanto a científica prega uma ideologia prepotente centrada na verdade absoluta do resultado de seus estudos.

Quando se trata da pesquisa social, existe uma discussão interessante acerca de sua metodologia de pesquisa em extensão popular. Muitas delas têm um viés, um fio comum, que é partir de uma leitura coletiva sobre a realidade e sua problemática atualizada, qualquer que seja o tipo de grupo – urbano, rural ou de jovens. Em quase todas essas pesquisas, há um processo que não começa com alguém que vem diretamente à comunidade para fazer uma pesquisa acadêmica, mas com um coletivo que ali chega para fazer um trabalho e, devido à realidade com que se depara, inicia uma reflexão.

O mérito da pesquisa-ação ou da pesquisa participante já é a socialização imediata dos resultados da pesquisa. Não se necessita de um relatório, que, provavelmente, não chegará a lugar algum e permanecerá nas prateleiras de bibliotecas e de pequenas

salas. Trata-se de uma pesquisa-debate, da socialização dos resultados da pesquisa no momento de sua execução. A pesquisa-ação vai sendo construída a partir dos resultados da própria pesquisa de forma que retorne ao mesmo momento.

Apoiada por essa dimensão metodológica, filosófica e política, esta pesquisa pretende configurar-se como

a investigação a respeito daquilo que está se apresentando de forma interrogativa, convidando qualquer um para desenvolver a reflexão crítica sobre a questão surgente. É um trabalho do pensamento e, necessariamente, da linguagem, no sentido de descortinar aquilo que estava encoberto. É, ainda, uma visão de totalidade dessas realidades enquanto que se encaminha para sínteses. Essas, contudo, continuam abertas a novas interrogações, na perspectiva de mudanças, desenvolvendo um sistemático enfrentamento à barbarização social e política de um povo (EXTELAR, 2008, p. 4, grifo do autor).

Assim, a pesquisa poderá deixar de ser uma atividade neutra ou alheia à realidade social, mas estará articulada como um esforço para superar os problemas sociais, especialmente, para a emancipação humana daqueles setores mais subalternos, rumo à cidadania de seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

No contexto social atual, exige-se que a extensão dialogue com movimentos contestadores da organização da sociedade que aí está. Nesses momentos, há sujeitos que, organizados em coletivos e

associações, buscam empreender mudanças naquele cenário social e apostam, de modo especial, na educação como potencializadora de mudanças capazes de repercutir num futuro diferente.

Para isso, enxergamos na extensão orientada pela educação popular uma importante alternativa para a efetivação do compromisso social e da função acadêmica dessa instituição, na direção do compartilhamento de sabedorias, visando à transformação social e à emancipação das pessoas. Nesse campo, conforme configurado no marco teórico estabelecido por Melo Neto (2006), essa perspectiva extensionista é denominada de extensão popular, um conceito a partir do qual um amplo plantel de experiências e um movimento nacional têm se estruturado.

Considerando nossa atuação de anos na extensão popular, continua nos parecendo essencial que os atores desse tipo de extensão enxerguem na pesquisa uma frente estratégica de ação, para investigações e reflexões críticas acerca de suas realizações a oportunidade para que pensem sobre a extensão popular. Tanto a extensão quanto a pesquisa se deparam com um contexto ainda marcado por perspectivas orientadas por um modelo educativo tradicional. Ademais, as iniciativas em educação popular são, ainda, pouco apoiadas e reconhecidas no âmbito acadêmico, muito em função da supervalorização das ações e propostas advindas da pesquisa científica e do ensino.

Por tudo isso, precisa-se urgentemente de pensadores que encontrem, de modo amoroso, libertário e participativo, pos-

síveis caminhos para o avanço da extensão popular no cenário acadêmico de todas as instituições de ensino superior do país, rumo à efetivação de uma ética no que-fazer universitário, orientada pela valorização da criatividade libertadora, pela invenção de uma vida em sociedade plena de realizações culturais, espirituais e pelo trabalho digno.

Enquanto muitos continuam se opondo à prática acadêmica da forma como ela acontece, muitos outros militantes encontram uma forma alternativa de continuar em movimento. Inserido na universidade ou à parte dela, existe uma profunda importância em identificar aliados e reforçar alianças nesse campo. Isso se justifica porque, na Academia, comumente as alianças são formadas de acordo com a posição política, mas ainda existem pessoas que tomam partido pela sociedade e, cada vez mais, chegamos a uma certeza maior de que a educação popular é estritamente um esforço coletivo.

REFERÊNCIAS

EXTELAR. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**. Planejamento semestral julho/dezembro de 2008. João Pessoa, 2008.

MELO NETO, José Francisco de. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em Extensão Popular). In: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. 1 ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003, v. 1, p. 183-197.

José Francisco de Melo Neto e Pedro José Santos Carneiro Cruz (orgs.)

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006. v.1. 97p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação. In: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa-ação**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, v., p. 149-174.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. A metodologia participativa e sua aplicação em Projetos de Extensão Universitária. In: **III SEMPE - Seminário de Metodologia de Projetos de Extensão**, 1999, São Carlos. Metodologia e experiências em Projetos de Extensão. Niterói: EDUFF, 1999. p. 19-28.

ENTREVISTA COM EDUARDO SODRÉ ¹:

A extensão popular, a pesquisa e a construção de conhecimentos

INTRODUÇÃO

Na Escola de Enfermagem da UNIFESP, no Departamento de Saúde Coletiva, há vários programas voltados para as relações com a comunidade. Essa conversa é referente ao Programa Comunidade, que é o programa maior que contém quatro projetos: *Periferia dos sonhos*, *Saber cuidar*, *Envelhecer com arte* e *A cor da rua*. O projeto *A cor da rua*, do qual participo, tem como objetivo central trabalhar com a população em situação de rua. O trabalho e suas ações de extensão realizam-se na lógica da abordagem não farmacológica quanto ao atendimento da saúde mental da população de rua.

O atendimento por meio dessas ações acontece no centro da cidade de São Paulo e em parceria com outras instituições, como a Organização do Auxílio Fraternal, uma organização não governamental, que já existe há setenta anos, e com a participação de um grupo de estudantes, interdisciplinarmente, principalmente

1 Professor da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

do Curso de Enfermagem, além de estudantes e pesquisadores de variados cursos - Artes, Medicina, Tecnologia da Informação, Sociologia e outros. Juntos com a comunidade de rua, eles ajudam a pensar sobre as ações do projeto e concretizá-las.

ACEITAÇÃO DESSAS AÇÕES PELA UNIVERSIDADE

A aceitação dessas ações pelo mundo acadêmico é um grande desafio, pois, quando se chama extensão popular, tem-se a impressão de algo menos. Esse trabalho tem vivido na contracorrente, porque a universidade não vê a extensão universitária ou a extensão popular como algo inerente às suas atividades. Ela não entende essa possibilidade de pesquisa pela extensão.

Existe um esforço para que se prove a importância desses tipos de ações como elemento da formação diferenciada do profissional universitário. Tenta-se provar isso e mostrar que essas ações são uma necessidade. Assim, sua realização não é algo meramente gratificante, mas necessário aos tempos de hoje. A formação universitária para o mercado precisa contemplar também essas dimensões formadoras.

Como se vê, o maior desafio é essa mudança interna. Isso tem sido um ganho ao próprio Programa, pois, pouco a pouco, está havendo uma “contaminação” na universidade, traduzida por adesões de estudantes e de demais profissionais acadêmicos. Nessa “contaminação”, ocorrem adesões.

METODOLOGIA

O *Projeto Cor da Rua* tem como metodologia o trabalho cogestionário como referência, inclusive, ampliado para os demais projetos do Programa Comunidade, isto é, trabalha-se numa lógica de cogestão. A construção das ações e suas deliberações são definidas de forma coletiva. Não há um coordenador que defina tudo. A construção é coletiva. Há uma metodologia de aprendizagem participativa que procura contemplar todas as expertises, não só as profissionais, mas também as adquiridas com a vida das pessoas. Por exemplo, no trato com dependentes de álcool ou outras drogas, é valorizado o conhecimento daquelas pessoas. Claro que são valorizadas as expertises da Medicina, da Enfermagem e de outras áreas. Nada melhor do que aquelas pessoas mesmas para falarem dessas questões, iniciando pelas próprias experiências, e que buscam o conhecimento com as próprias vivências, valorizam essa participação, e o grupo aprende com elas.

A partir dessa busca na comunidade, aproxima-se do que também é desconhecido pelo grupo. O foco do projeto é a saúde mental. Há um saber popular e saber acadêmico que são úteis ao trato das questões postas e considerados muito importantes pelo grupo. Os algos desconhecidos são os que provocam a busca de conhecimentos.

Para o grupo, há a descoberta de que tal metodologia é a pesquisa-ação. Mais do que isso, a própria comunidade faz pes-

quisa sem saber que está pesquisando. O grupo está fazendo pesquisa-ação o tempo todo, além dessa comunidade. É uma metodologia que nasce na comunidade e é conduzida para o interior da universidade quando há interesse acadêmico. O foco da pesquisa é a ação sem desconsiderar a organização do conhecimento que acontece no processo.

CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO

Destaque-se que as atividades de extensão nasceram da necessidade da população. As questões a serem enfrentadas emergiram dessas necessidades. E isso, como característica da metodologia da pesquisa-ação, é algo central. A necessidade define o problema a ser superado. Em seguida, define-se, junto, qual é a prioridade daquele momento. Qual a necessidade maior a definir o que se deve transformar. Essas necessidades elencadas definem e passam a caracterizar, também, a pesquisa. Outra questão é que, juntos, o grupo e a comunidade definem qual a ação é importante. Assim, acontecem o norteamento e o sentido da pesquisa, sempre definindo, juntos, as novas ações. É a definição coletiva que julga o que vem primeiro ou o que não pode ser feito. Sempre com o foco em transformações, sem desconsiderar o conhecimento popular e o saber científico. Ambos são importantes para as novas transformações.

Mas esse casamento do saber popular com o saber científico é, sem dúvida, um desafio. Um desafio de se traduzirem as

ações em dados científicos. O grupo tem analisado essa necessidade. Contudo, isso é importante para a organização das experiências, porquanto as divulga mais, não com o mesmo formato, mas como algo já feito. Assim, poderá ajudar em outras ações, em outros lugares. Uma aproximação nada fácil, considerando as contraposições postas do saber popular e do científico, o que contribui para que se limite a criatividade. Mesmo assim, enfoca-se a pesquisa na ação e se tenta traduzir tudo isso de forma legível e inteligível para a Academia. Mesmo não sendo fácil, esse tipo de desafio fortalece as ações e as convicções para o aprendizado de novos caminhos.

Que tipo de conhecimento poderia ser gerado a partir dessas ações e para além dessas ações, que iluminasse outras experiências ou outros desafios?

Há dois grandes eixos: o primeiro é o fortalecimento do saber popular e seu estímulo para despertá-lo. Também podem usar tais conhecimentos, como, por exemplo, pessoas em situação de rua, travestis e outros grupos possíveis. Tenta-se aumentar o conhecimento já existente ou o seu fortalecimento. A outra questão é a necessidade de se poder sistematizar o conhecimento científico e que contribua para as reivindicações dos setores populares. Em um segundo momento, esses dois tipos de saberes são fortalecidos.

A pesquisa-ação tem como potência a ação e o autoconhecimento de cada pessoa envolvida. Ela promove uma emancipação do indivíduo no coletivo. Ela passa a ter uma abordagem mais coletiva em suas atitudes, mas tudo isso é um campo em aberto para discussões mais elaboradas. Existe, portanto, certa tensão entre esses dois saberes – o popular e o científico. A extensão, a pesquisa-ação e a educação popular podem ser mais uma forma de fazer uma *ex-tensão*, para que não precise haver mais tensão. Um algo gerado que seja harmônico, e não, mais tenso.

SABER POPULAR E SABER CIENTÍFICO

*Severino Pedro Felipe*¹

*José Francisco de Melo Neto*²

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a relação entre o saber popular e o saber científico não é uma novidade no campo da Filosofia. Está presente em atividades educativas, que envolvem os valores da educação popular em programas ou projetos de governos e, sobretudo, naqueles direcionados a grupos sociais, exprimindo políticas de ‘inclusão social’, ao utilizarem a metodologia da pesquisa-ação. Insere-se em boa parte das discussões no campo da extensão popular³, como expressão de um trabalho social e útil com a intenção de mudar, quando se discute sobre a produção de

1 Graduado em Pedagogia e membro do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Professor titular da UFPB. Participa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha de Pesquisa em Educação Popular. É membro da Incubadora de Empreendimentos Solidários (INCUBES-UFPB) e coordenador do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR).

3 Ver: MELO NETO, José Francisco de. *Extensão popular*. Editora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB: 2006. ISBN - 857745028-7

conhecimentos ou saberes. As atividades de extensão popular pela pesquisa-ação são ambientes permeados pela mobilização social e pela pesquisa, com a presença, em geral, de profissionais acadêmicos. A questão posta, então, é a seguinte: *existe obstáculo/tensão na relação entre o saber popular e o saber científico quanto à sua produção por meio da metodologia da pesquisa-ação?*

A resposta obtida com a pesquisa geradora deste texto é de que, no âmbito acadêmico, existem ‘receios’ nessa relação. Contudo, isso não se evidencia como obstáculo intransponível à mobilização de grupos populares⁴ em suas lutas reivindicatórias básicas. Menos ainda, impede a geração de conhecimentos ou de saberes, o que intrínseco a qualquer metodologia de pesquisa, e cobra mais compreensão das contribuições e dos limites de saberes ou conhecimentos, mas é desnecessário qualquer tipo de tensionamento.

Sodré (2014), quando analisa o tipo de conhecimento gerado na pesquisa-ação em projetos de extensão popular, admite a existência de tensão em alguns setores acadêmicos e cobra desses grupos que a superem. Para ele⁵, “existe certa tensão entre esses

4 Aqueles que estão sendo organizados para as discussões de questões em seus ambientes de vida.

5 Entrevista concedida pelo Prof. Eduardo Sodré, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), à doutoranda em Educação (UFPB), Andréa Alice sobre extensão popular, pesquisa-ação e educação popular quando da realização do **II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular: quais os referenciais?**, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) e pela ANEPOP (Articulação Nacional de Extensão Popular), no Campus I da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, em novembro de 2013.

dois saberes - saber popular e conhecimento (saber) científico”, mas isso pode desaparecer no exercício da pesquisa-ação, quando da procura de conhecimentos (saberes) úteis às mobilizações e ao campo acadêmico. Nas ações educativo-populares em atividades na extensão popular, há condições de colaborar para uma “ex-tensão”. Isto é, ele defende uma distensão desse “receio”.

Parece que o desejo daqueles setores acadêmicos é de posicionar frente a frente ambos os saberes para possíveis comparações e, talvez, como numa queda de braço, definir-se o que tem mais força. Nesses patamares, é necessária a resposta à questão: *o que se está falando ao se pôr em evidência a relação entre o saber popular e o saber científico?*

SABER POPULAR, SABER CIENTÍFICO E SABEDORIA

A evolução da espécie humana só tem sido possível devido, inicialmente, ao acúmulo de saberes intuitivos ou conhecimentos práticos desenvolvidos pelos próprios humanos, o que torna possível sua existência até os dias de hoje. Nessa caminhada da humanidade, foi ocorrendo um processo seletivo de saberes, desde o começo da relação entre o homem e a natureza, que foram se reproduzindo e sendo repassados para as novas gerações. Houve momentos estritamente orgânicos, que asseguraram a existência biológica e, posteriormente, de saberes intuitivos morais ou práticos. O processo de experimentação permanente na vida dos

seres humanos, por meio de ensaios e de erros, embasou a sobrevivência da espécie, diante dos desafios da natureza. Inclusive os vários saberes denominados posteriormente de matemáticos passaram como cultura, como técnicas, e suas origens se perderam no tempo. A princípio, podem estar relacionados mais a contrastes do que a semelhanças, como a diferença entre os bichos quanto aos seus tamanhos. Contrastes com tamanhos de árvores e arbustos ou entre diferenças de formas como a lua redonda e uma árvore qualquer comprida. Os pesquisadores Boyer e Merzbach (2014: 24) mostram que, “gradualmente, deve ter surgido da massa de experiências caóticas a percepção de que há analogias: e dessa percepção de semelhança entre números e formas nasceram a ciência e a matemática”.

Esses saberes práticos acumulados vieram estabelecer-se como sabedoria - o acervo de conhecimento originário daquelas pessoas mais observadoras das relações com a natureza. Foram elas, inclusive, a despertar para duas faculdades humanas, segundo Devlin (2006), a de contar e a de criar símbolos para denotar números, manipulando-os posteriormente, isto pelos idos de 75.000 a 200.000 anos atrás. Àquelas mais atentas a essas relações em seu conjunto, também inventando ferramentas, foram denominadas por Burke e Ornstein (1998) de “fazedores de machados”. Os ‘machados’ simbolizam o acúmulo desses saberes úteis, gerados pela vivência humana que formarão a sabedoria ancestral. É pela sabedoria humana que foi possível a existência da humanidade.

O humano construiu um discurso que pronuncia uma unidade dialética, em movimento, pois enquanto o elabora, ele está nele mesmo. Uma realidade que se revela muito mais ampla do que o pensamento em si. Uma sabedoria eminentemente gerada de maneira assistemática, instituindo-se como popular, pois originária do povo⁶, em base epistemológica definida pela relação causa e efeito.



Serra da Capivara (Piauí-Brasil) - reprodução de uma caçada, talvez Registro por meio de símbolos de, aproximadamente, 50 mil anos passados

6 Popular como algo originário do povo. Para os tempos de hoje, ver os sentidos do Popular em: MELO NETO, José Francisco de. *Extensão popular, autogestão e educação popular*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2004.

O humano foi selecionando aquele tipo de saber que lhe era útil à sobrevivência. Esses saberes práticos, repassados aos demais humanos, foram respaldando a instrução, caracterizada pela repetição daquilo que dera certo. Foram-se acumulando as informações, tudo de forma oral, veiculando valores definidos mesmo diante de várias circunstâncias inóspitas. Todos esses saberes foram sendo gerados por cada aprendizagem e ensino, no início, de forma individual e, depois, coletivamente. Sem, necessariamente, surgir de forma linear, mas a partir das necessidades que foram sendo atendidas pelas experiências dos humanos em luta pela vida, também foram sendo despertados para a criação de símbolos e da linguagem, promovendo-se, definitivamente, a capacidade de abstração⁷. Assim, foi possível transformar a ‘ciência’ “na grande narrativa da natureza”, segundo Gleiser (2014). A abstração, por sua vez, vem se apresentando com mais importância em todas as atividades dos tempos atuais. Esqueceu-se, talvez, de contribuir as coisas concretas da vivência humana para o seu saber. Kant (1974) assevera que todo conhecimento passa pela experiência.

O acúmulo das comunicações dessas descobertas, das espertezas para sobreviver, das habilidades em suas produções, do seu instrumental técnico e de atividades profissionais, poste-

7 Ver: Soares, Luís Havelange. *A dialética entre o concreto e o abstrato no ensino de matemática: contribuições dos recursos computacionais*. João Pessoa: 2014. (tese doutoral no PPGE, da UFPB).

riormente, Foi denominado entre os gregos de *techne*⁸. A sabedoria passou a ser esse rico tesouro de saberes ou conhecimentos práticos acumulados, permeada de regras primitivas de condutas baseadas, igualmente, em superstições e mitos. Como se vê, a sabedoria popular antecedeu a *techne grega* e, necessariamente, o saber científico.

Na modernidade, o saber científico teve a mesma base do saber popular - a referência na experiência, definida pela relação causa-efeito. Por sua vez, caminha pela busca do algo novo, que é a intervenção do pensamento por meio das formulações de hipóteses a serem demonstradas, vinculando, desde o início, experiência à mesma relação. Sua produção continua, ainda, nos tempos de hoje, com a intervenção pelas abstrações. Alimenta-se da seguinte lógica clássica aristotélica:

Quando desejamos estabelecer uma proposição sobre um sujeito como um todo, temos que examinar (em primeiro lugar) os sujeitos dos quais o predicado que procuramos estabelecer é realmente afirmado e (em segundo lugar) os consequentes do sujeito cujo predicado se requer que estabeleçamos, pois se houver alguma coisa que seja comum a ambas as classes, o predicado terá que se aplicar ao sujeito (ARISTÓTELES, 2005: 171).

O ponto de partida do saber científico está na experiência, nos dados e instala a máxima de que, “sem indução-dedução,

8 Ver: Jaeger, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

não se pensa, sem análise-síntese, não se faz experiência” (PEREIRA, 1990: 31). Todavia, essa experiência é quase que exclusivamente laboratorial e, praticamente, fora do ambiente experiencial da vida humana. Esse ramo das ciências, baseado na experimentação e em análises matemático-estatísticas, passou a se caracterizar por seu interesse em mensurar as coisas. Sua linguagem é a da quantificação. Dimensões metafísicas não fazem parte de seu processo de explicação, mas, apenas, dados comprováveis. O interesse, agora, são os resultados gerados da experiência no laboratório. Esse produto passou a ser denominado de conhecimento científico ou saber científico.

Com Descartes (1996), inaugura-se a ciência em seus aspectos matemáticos. Essa ciência arrasta consigo a perspectiva da experiência, em especial, para um saber sobre a natureza. Todavia, Galimberti (2006: 214) observa em Descartes o zelo do pesquisador em não se submeter à [...] “torrente de informações sem que venha da observação da natureza, mas que é preciso antecipar o esquema hipotético e ver se a natureza corresponde a esse esquema”. Isso será reforçado pela visão kantiana, presente na *Crítica da Razão Pura*, de que a razão só vê aquilo que ela mesma produz (KANT, 1974).

A explicação do fenômeno ocorre a partir do seu fatiamento em partes menores possíveis e de sua submissão a específicos procedimentos técnicos. A forma de raciocinar consiste na formulação de hipótese, acompanhada de seleção dos algos a se-

rem observados e analisados. Fomenta-se a utilização do método indutivo, caracterizado pelas várias repetições experimentais, o que possibilita a formulação de uma lei geral. Esse caminho abre um processo permanente e contínuo dessa produção, interpretado como algo sempre crescente e linear. Uma nova explicação só foi possível ocorrer a partir dos estudos de Kuhn (2003), em que essa percepção foi modificada e passou a ser entendida como expressão de revoluções científicas. Esse saber procurou sempre se proferir de forma “exata”, mesmo que contenha a dimensão da contradição, além de explicitar o tamanho de seu erro. Os objetivos de projetos, pesquisas ou programas são definidos por verbos como: mostrar, demonstrar, testar, classificar, explicar, comprovar e sinônimos. Suas categorias analíticas são a relação sujeito-objeto, relação todo-parte e contexto-contorno. Esse conjunto de características forma a teoria nesse campo específico.

É possível lembrar a aplicação, nesse modelo de equações da física matemática, em que Poincaré (1995) mostra a busca de Maxwell em seus estudos da simetria da matemática. Ele entende que não se trata de dedução e consequências das equações físico-matemáticas e considerá-las intangíveis. Para esse pensador, a lição de Maxwell é de que se deve buscar aquilo que pode mudar nelas mesmas e, em especial, tirar dessas equações “alguma coisa útil”. Sua caracterização embasa-se, em nível técnico, na quantificação como recurso de análise, que começa com técnicas específicas de coleta de dados e seu tratamento estatístico com “rigorosa”

delimitação do campo para a pesquisa. Hoje, com as tecnologias computacionais, contemplam-se as análises multivariadas, que geram mais sofisticação dessas possibilidades de análise. Em nível metodológico, o pesquisador é o sujeito imparcial e neutro; em nível gnoseológico, sua característica central é a objetividade, o que significa que as representações devem se adequar aos objetos e aos fatos. Sua ontologia direciona-se a um enfoque tecnicista e funcionalista e se espalha pela sociedade. A realidade é algo a ser captada unicamente pela razão e traduzida em dados invariantes. Na visão habermasiana, esse tipo de ciência denomina-se ciência empírico-analítica. Portanto, a observação, a coleta de dados, a análise quantitativa e a generalização denominam-se método científico. No conjunto, o seu modelo é o de uma fotografia, algo fixo, permanente e imutável.

Essa via das ciências tem sido responsável pelas mais importantes conquistas nos campos da Física, da Química, da Biologia e das tecnologias, nos últimos dois séculos, em especial. A estruturação das ciências e a produção desses saberes não abrangem apenas a dimensão da análise pela quantificação, avança para análises qualitativas, quando reivindica estudos em condições de promover a interpretação e a análise histórica. Essa análise qualitativa prepara-se para as distintas dimensões da polissemia, que, em nível técnico, são trazidas por meio de entrevistas, depoimentos, narrativas, vivências e memórias. Procura, metodologicamente, sedimentar o sentido dos fenômenos, por meio de

análises com categorias elaboradas a posteriori, com definições de núcleos temáticos. Mantém a procura de sentidos, inclusive em gestos e palavras que possam chegar a esse todo - os sentidos dos algos da vida⁹, os sentidos dos outros¹⁰. Os verbos mais utilizados na definição do objetivo dessas pesquisas são: anunciar, declarar, compreender, interpretar, esclarecer e traduzir.

Esse caminho para o saber procura desvendar os pressupostos implícitos no discurso. Como afirma Coreth (1973: 45), “o problema da hermenêutica é o problema da compreensão”. A compreensão de um discurso respalda-se em sua reconstrução histórica e divinatória. Essa busca só se efetua de forma objetiva e subjetiva. A objetividade representa-se pela aplicação do método histórico comparativo, enquanto a subjetividade se externará pelo método intuitivo divinatório, isto é, com adivinhações, mesmo que sejam sustentáveis. Esse esforço epistemológico apoia-se na compreensão do fenômeno, na estrutura cognitiva e na essência, definindo um sentido comum. Um pensamento que vai das partes ao todo. Isso leva, necessariamente, ao resgate do sujeito pela subjetividade. Seus pares teóricos de análises movem-se da aparência à essência, variante e invariante, do fenômeno ao nômemo. É a ciência histórico-hermenêutica, cujo método, por excelência, de-

9 Ver: Kaufmann, Jean-Claude. *Entrevista compreensiva - um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

10 Ver: Silva, Rosália de Fátima e. *Para compreender a “entrevista compreensiva”*. Revista - Educação em Questão. Revista do PPGEd da UFRN, v. 26, nº 12, maio/ago.2006. Natal, RN. ISSN - 0102.7735. pp - 31-51.

nomina-se de fenomenologia. O seu modelo paradigmático faz-se ver como uma radiografia.

Por sua vez, o saber de um fenômeno em movimento, realizado pelas ciências sociais críticas, definido pela análise crítica e dialética, é caracterizado, em nível técnico, pela evolução do fenômeno, quantitativa e qualitativamente. Sua historiografia conjuntural se ocupa com o movimento dos fenômenos e é utilizada nas metodologias da pesquisa-participante, da pesquisa-ação e da pesquisa historiográfica, em especial. Há uma arte e uma política na interpretação e na avaliação da pesquisa qualitativa. Nos dizeres de Denzin e de Lincoln (2006, p. 37),

a pesquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa. A tarefa do pesquisador não se resume a deixar o campo levando pilhas de materiais empíricos e então redigir facilmente suas descobertas. As interpretações qualitativas são construídas.

O seu nível metodológico passa pela síntese de múltiplas relações que constituem um fenômeno. Recupera sua história e desenvolve um forte esforço para recuperar sua totalidade, traduzida pela recomposição e pelo desenvolvimento histórico do fenômeno. O nível teórico movimenta-se por uma razão eminentemente crítica, que vai ao encontro de conflitos e contradições, bem como as determinações ou aquilo que se decide como fundante para definir o que está em estudo. Do ponto de vista epistemológico, a razão transformadora orienta a existência do conhecimento para as necessárias transformações da vida. Como opina Chizotti (2006,

p. 82), “só uma comunicação dinâmica pode remover obstáculos e substituir práticas cristalizadas por um novo tipo de agir”.

A ênfase dialética, na visão de Marx, recai nas relações entre a prática e a teoria e, até, a práxis. Quanto a sua gnoseologia, expressa a tentativa pela síntese - sujeito e objeto. É um caminho teórico que vai da abstração, conduzindo-se pelo concreto, até o concreto permeado de pensamento ou o concreto pensado. A dialética de sua exposição manifesta-se através dos movimentos da síntese, da análise e da nova síntese, ou por meio da ação, de sua reflexão e da elaboração de uma nova ação. Isso sugere uma ontologia em que a realidade é algo em movimento, e o sujeito é visto como o construtor da própria história. O conjunto desses procedimentos é denominado de método dialético, e o modelo de seu paradigma pode ser o cinema, o fenômeno em movimento.

SABER CIENTÍFICO NA PESQUISA-AÇÃO

Diante da hegemonia do saber pelos procedimentos do empirismo, esses pesquisadores cobram dos demais modos a assimilação necessária sobre sua forma de experimentar. Exigem que o problema da pesquisa esteja “bem definido”, com variáveis conhecidas e controladas. Desejam saber se os instrumentos de coleta de dados estão “bem estruturados” e se as técnicas estatísticas de análise estão “claramente” fixadas. Quaisquer outros procedimentos conduzem para alguma coisa não “confiável”, nada cien-

tífica. Para esses pesquisadores, o saber parece só ter começado na Idade Moderna, com os empiristas, e nada para trás merece esse ‘status’. É verdade que antes não existia algo com essa acepção metódica.

Mesmo com esses vários estilos de se fazerem ciências ou de produzirem saberes, a pesquisa orienta-se por vários caminhos como os já expostos. Podem utilizar-se do rigor, da validade e da confiabilidade de seus resultados que são assegurados pela discussão e pela reflexão crítica com os participantes de grupos envolvidos no processo de pesquisa, a exemplo da pesquisa-ação.

Richardson (2003) mostra que a pesquisa-ação se alinha em objetivos “bem” definidos, voltados para a prática dos participantes, a apreensão a respeito do que está se promovendo e para o lugar onde ocorre essa prática. Além disso, procura envolver os participantes na pesquisa, com a finalidade de “assegurar a participação dos integrantes do processo; assegurar a organização democrática da ação e propiciar compromisso dos participantes com a mudança” (p.152). Essa orientação caracteriza as distintas etapas da pesquisa-ação com diagnóstico, reflexão, ação e avaliação. Um movimento comparado com a figura da espiral e que se move em todo o seu desenrolar. Em particular, a avaliação é contínua durante o processo e a avaliação dos resultados e sempre se renova por meio dessa análise, da mediação dos resultados e do seu desenvolvimento.

O rigor é algo de destaque para o pesquisador desse campo e não indica seguir princípios da pesquisa empírica experimental tradicional. Suas fontes estão na pesquisa qualitativa, por meio de técnicas múltiplas utilizadas nas coletas de dados, da diversidade de fontes de informação e da análise das informações. Para ele (Ibid, p. 172), o rigor científico da pesquisa-ação é marcado pela participação dos envolvidos na pesquisa e das informações geradas pelos diálogos ocorridos no processo, pois isso muito o qualifica. Decorre da ação da pesquisa que fornece informações permanentemente a respeito das chances emergentes de mudanças, tanto de situações vividas quanto de projetos e programas em efetivação. Afinal, nenhuma técnica substituirá o “desenvolvimento de uma relação humana de qualidade, que respeita os dinamismos e os valores de todos os envolvidos” (DIONNE, 2007: 124). Portanto, esses novos caminhos voltados para a produção de saberes úteis à sociedade fortalecem, na visão de Geertz (2013), um saber local, com novas interpretações da realidade as quais estão instaladas. Valorizar o saber local é pôr em evidência conhecimentos intuitivos, constituintes do saber popular. Na pesquisa-ação, com todas as características de pesquisa que lhes asseguram o rigor da ciência que analisa um fenômeno em movimento, está presente o saber popular.

Até o momento, foram mencionadas características dos saberes nos distintos campos das ciências e do saber popular. Nessas, aparentemente, não existem tensões impossíveis de superar,

considerando que, na linha dos distintos paradigmas, muitos aspectos estão contemplados na efetivação do conhecimento prático e do saber popular. Cabe a discussão sobre a possibilidade de se removerem eventuais “receios” nessa relação.

SUPERANDO “RECEIOS”

O primeiro aspecto na relação entre o saber popular e o saber científico é a dimensão ideológica presente na discussão, em que o saber ancestral tem sido visto como algo inferior, denominado de senso comum. Por outro lado, na discussão sobre a racionalidade epistemológica e a produção do conhecimento, Habermas (2004) entende o conhecimento como produto de proposições ou juízos que podem ser verdadeiros ou falsos. Foi a experimentação, durante a vida das pessoas, que o falseou ou o aprovou. Portanto, é sua diversidade que vem formar o saber, que pode ser visto como de natureza linguística e não se resume a um conhecimento de fatos, apesar de ser o determinante na construção dos saberes atuais. Para ele, “conhecemos fatos e temos um saber sobre eles apenas se, ao mesmo tempo, sabemos por que são verdadeiros os juízos correspondentes. Do contrário, falamos de saber intuitivo ou implícito, de um saber ‘prático’ sobre *como se faz algo*” (Ibid, 104).

O saber científico também compõe o saber. Em verdade, tais conceitos, conhecimento ou saber estão sendo usados com ne-

nhuma valoração de inferioridade ou superioridade. Aliás, o desejo da ciência (empírica, hermenêutica e social-crítica) é de que seu produto seja espalhado, socializado e acessível o mais possível para todas as camadas da população. Assim, estaria realizando o seu papel de construir um mundo com mais racionalidade, talvez, emancipador, e pondo fim a mitos e a crendices e aos sonhos de se tornar mais senso comum.

O saber popular está sendo posto como o conjunto de conhecimentos intuitivos que foram se acumulando e concorreram socialmente para promover as pessoas e alicerçar a sabedoria para a vida. Portanto, é algo que vai além de uma simples constatação ou submersão ao experimental e é útil a gerações e gerações. O saber popular veio se acumulando com o crescimento quantitativo e qualitativo da humanidade e seus avanços. Muitos desses saberes práticos ainda o hoje carecem de ser superados naquilo que não constitui produto da relação causa e efeito ou nas meras suposições ou superstições sem qualquer tipo de verificação. Há saberes práticos, cujos juízos não suportam testes de veracidade. Há outras práticas que carecem, ainda, de comprovações.

Para Melo Neto (2013: 138), o conhecimento dito científico,

por meio de uma cantilena permanente, elege a razão como a única em condição de constituição de um conhecimento capaz de aproximação ao objeto de desejo de se conhecer. Essa ciência daí gerada assume, até certo ponto, uma capacidade mágica de erradicar a ignorância da humanidade, retirando-a das trevas do desconhecimento, elevando-a à condição de progresso.

Na mesma perspectiva, aponta Wallerstein (2004, p. 125) que esse conhecimento “também parece dar origem a invenções práticas. Esse método de afirmar o conhecimento apresentava-se como um modo de conhecer com um poder especial”. Adquire dimensões praticamente de magia e que não suportará qualquer teste que o fundamente.

O saber popular não se propõe a assumir qualquer força mágica ou a assegurar o gerenciamento da humanidade. Todavia, a razão mantém-se como componente fundante da validade de um conhecimento gerador de saber. Muito distante da exigência quantitativa empirista, essa validade se dá pelo reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte. São razões que vão sendo resgatadas de cada um e que, quando estão em grupo, tornam-se posição coletiva. Em nenhum momento, o saber popular ou o saber da tradição foram expressão do não pensamento, mas sim, de um conjunto de pensamentos determinados pelas condições do pensar, em cada momento histórico. Nunca se propôs, por si mesmo, a salvar a humanidade. Contudo se prestou para o saber viver em cada momento da vida humana e aí está sua importância.

No mundo do conhecimento/saber hermenêutico, esse saber como uma “arte da compreensão”, em mantendo o seu sentido original bíblico de uma “correta” e “objetiva” interpretação, inicialmente, não tem como ponto de chegada a produção teórica, mas o uso prático ou a práxis da interpretação. Por esse caminho, foi se sofisticando, necessariamente, a interpretação da linguagem

escrita, mas isso só nos tempos atuais. Desenharam-se os procedimentos básicos da interpretação em dois níveis: o gramatical e o psicológico. É nesse último em que se esboçam os métodos da reconstrução histórica e do divinatório e há adivinhações. Claro que essas não são simples opiniões sem qualquer tipo de abalamento que as sustentem. Ocorreu também no percurso de formação do saber popular em que estiveram as explicações dos fenômenos no mundo, às vezes, permeadas de pressentimentos, de adivinhações infundadas e de mitos que merecem ser superados.

A interpretação, portanto, vem se efetuando pela apreensão do individual em sua peculiaridade, em sua significação, tentando captar as forças sentimentais do objeto, que carece da vivência das pessoas. Todavia foi com Gadamer (1997) que essa expectativa de conhecimento foi promovida a um nível teórico, enunciando uma teoria filosófica da compreensão dos fenômenos históricos. Para ele, significa compreender *a* história e *na* história ou *pela* história. Com esse pensador, a compreensão terá sentido quando for inserida no processo da tradição. A tradição mostra o passado e o presente que se entrelaçam de forma contínua. Questiona a formulação da verdade científica trazida como expressão meramente de dados. Critica essa visão que se conduz para o campo de uma cientificização ou a verdade limita-se a esse tipo de certeza científica. Além disso, resta sempre uma impossibilidade de apreender a verdade em sua inteireza.

Para os tempos atuais, a hermenêutica carrega suas limitações, avalia que algo está entendível quando fica mais inti-

mamente condicionado à língua do outro e revela-se de maneira estranha ao eu e desconhecida na relação com o outro, o qual se coloca como outro mundo diante do mundo do eu. Esses são limites postos ao campo do saber popular, um saber de acúmulos de conhecimentos práticos anteriores. Há limites presentes nos saberes das ciências experimentais e analíticas e nas ciências da hermenêutica. Afinal, em ambos os campos e nas ciências sociais críticas, os “dados”, efetivamente, não estão dados. Da mesma forma, os fenômenos são construções. Tudo isso reforça as dúvidas de onde estão os obstáculos para se compreender que o saber intuitivo possa ser aceito naquilo que for sustentável.

A análise dos fenômenos em movimento pela dialética, nas ciências sociais críticas, tem caminhado em processos de sofisticação. Possível é se falar de uma dialética platônica que se movimenta do mundo real para o mundo das ideias ou o caminho que vai do mundo das ideias para o real. Mas, na modernidade, especialmente em Marx (1974), a análise dialética é um movimento do pensamento, portanto, de abstrações, que se move do real (concreto) para o concreto pensado. Movimentos que, por meio da exposição, manifestam-se como expressão da via triádica da síntese, da análise e da nova síntese que supera a primeira. Revelam tomadas de atitudes que provocam reações e elaboração de novas ações.

Borda (1981), quando discute sobre a pesquisa de fenômenos em movimento, expõe uma sistemática que se conduz, ini-

cialmente, pela necessidade de que o conhecimento seja autêntico e apresente compromissos. Não pode assumir qualquer tipo de dogmatismo. Sendo produzido em grupo de pessoas, esse mesmo grupo precisa receber de volta os resultados dessa produção. Da mesma maneira, a equipe técnica que auxilia o grupo e vice-versa carece da posse de dados e de mais elaborações discursivas. Há, ainda, a promoção da ação-reflexão por todos os participantes e envolvidos. Nesse momento, a importância do “equilíbrio” e do ritmo no grupo para as tomadas de decisões é uma exigência. Finalmente, a caracterização de que essa sistemática promova o diálogo.

Para esse autor, o manuseio de recursos técnicos dessas pesquisas se apresenta modesto, mas, em nenhum momento, significa falta de ambição acadêmica e, muito menos, que esses esforços possam ser vistos como de segunda categoria. E nessa modalidade metodológica, a pesquisa deve

a) abandonar a tradicional arrogância do erudito, aprender a ouvir discursos concebidos em diferentes sintaxes culturais, e adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir; b) romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre o entrevistador e o entrevistado; e (c) incorporar pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços de pesquisa (Ibid, 55).

Essa sistemática das ciências sociais críticas não segue a moda do empirismo. De forma semelhante, acompanha a preocupação com a utilidade desse produto, pois os grupos humanos

estão sempre buscando algum tipo de compreensão para suas vidas que lhes sejam úteis para solucionar problemas imediatos ou de longo prazo.

Também urge ao pesquisador a importância da não assimetria entre o pesquisado e ele mesmo, na expectativa de que pessoas que não estejam, necessariamente, em campo de estudo acadêmico sejam coadjuvantes com os novos conhecimentos, no esforço para que lhes sejam úteis. Da mesma forma, mostra Santana (2013: 87), em seus estudos sobre teatro, que tanto a docência como o conhecimento entre grupos sociais e a universidade necessitam do trabalho em equipe. Para ele, esse tipo de trabalho social “sinaliza para o estabelecimento de certa *sintonia fina* entre universidade, escola e comunidade”. Uma sintonia que requer atitudes nada preconceituosas a respeito da prática, geradas no calor da vida cotidiana, que contribuem com o saber popular. Uma via que, na perspectiva de Marx e Engels (1978), a produção de uma ciência que não seja ociosa, abstrata, livresca ou puramente escolar, separada da base, isto é, das condições materiais da vida e do processo produtivo, e cuja validade não seja conduzida pela autoridade de determinado saber, não só por evidências nem mesmo por mera utilidade. Sua validade deve ser definida pela prática social.

A intuição e a prática, contribuintes sobremaneira da vida da humanidade, têm sido subavaliadas por parte de pesquisadores. Mas a ciência “abstrata” que, simplesmente, leva ao estu-

do do fenômeno fora da realidade, conforme a imagem de Japiassu (1976, p. 14), é algo parecido com cegos que são conduzidos por outros cegos. E, mais: “A ciência é a consciência do mundo. A doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber”.

Como se vê, não só a discussão sobre a importância, como também a necessidade de se levar em conta o saber que vem da vida prática, mesmo que sem a elevação abstrata à teoria, precisam ser consideradas em quaisquer modelos. O que se evidencia é a possibilidade de conciliar a intuição (prática) com a abstração ou a construção de teorias. Advoga-se a perspectiva de que o saber popular deve construir saberes científicos e vice-versa, fazendo-os aumentar por meio de suas distintas metodologias, na perspectiva de constituir a sabedoria da sociedade.

CONSIDERAÇÕES

Observe-se que os diferentes tipos de conhecimento ou de saberes - sejam o popular ou o científico - em seus distintos modelos metodológicos, sugerem aspectos específicos de aproximações e afastamentos. Expressam o processo produtivo de significados, signos e valores da vida social em cada modo de produção. Isso auxilia o pensamento moriniano que, destacando a crise de explicação, no campo das ciências físicas e biológicas, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, na verda-

de, tudo isso é parte de uma problemática geral do conhecimento científico.

Aí estão as limitações de cada método de análise de um fenômeno, comum a todo tipo de saber. Contudo, está muito longe de se entender que os conhecimentos são iguais e merecem a mesma credibilidade. Além da procura por utilidade do saber, é necessário que se produzam saberes/conhecimentos sem cair, necessariamente, no utilitarismo filosófico e nos braços da ética utilitária, sem ter que evitar a dor e promover o prazer. Essas dimensões da vida estão presentes nos modos do viver humano e têm exercido forte fascinação, inclusive aos saberes.

No desenvolvimento da metodologia da pesquisa-ação, acontecem a avaliação, a pesquisa e a sistematização que, para Holliday (1996), devem contribuir com aquilo que lhe é próprio em cada uma dessas instâncias, tendo clara a significação desses momentos. Essa é uma contribuição para a educação e a educação popular de um sujeito social que atua em seu mundo com conhecimentos ou saberes novos. Nessas experiências, está a condição de renovar as diferenciadas metodologias. Como dizem Santos e Meneses (2010), as experiências sociais tanto produzem como reproduzem conhecimentos, que possibilitam as várias epistemologias.

Há de se convir que a atitude de conhecer o mundo não teve início com a exigência de um metódico saber científico. O início norteia-se por curiosidades muito gerais que, submetidas

a observações, eleva-se a uma ‘curiosidade epistêmica’. Pereira (2010, p. 162) afirma que esse conhecimento desenvolve-se “da particularidade ingênua à curiosidade epistemológica, da percepção do senso comum ao pensamento crítico”. Para essa estudiosa de Paulo Freire, isso não ocorre de repente, mas em uma temporalidade histórica a partir das necessidades humanas. Além disso, não se admite que os conhecimentos tenham para si qualquer tipo de posse de verdades universais ou, como diz Japiassu (1981, p. 183), “deter ciumentamente o monopólio da verdade sobre determinado setor do conhecimento”, muito menos, exibir-se como proprietário e impor suas verdades. Para ele, é preciso deixar claro que “a verdade do conhecimento é uma procura, e não, uma posse” (Ibid, 183).

Para as ciências experimentais, o saber da tradição traz consigo a importância da própria experiência da vida. Nas ciências da interpretação, encontra-se com a polissemia das visões distintas, bem como do esforço de compreender que, para Bourdieu (2012), a maneira mais real e mais realista de explorar essa comunicação mais generalizada é através de problemas práticos e teóricos. Nas ciências sociais críticas, encontram-se com o movimento e o diálogo. O saber popular traz no processo de sua construção essas dimensões que parecem ser tão específicas dos distintos saberes científicos, mas que estão muito próximas.

Do saber científico, hoje, não se discute sobre a importância e a atualidade. Das técnicas da interpretação, assegura-se a defe-

sa de verdades de forma sustentável, e por meio da dialética, a importância dos estudos gerados com os fenômenos em movimento. Do saber popular, a verdade funda-se em conhecimentos intuitivos assegurados pela tradição da prática social da existência humana.

Assim, na relação do saber popular e do saber científico, não cabe qualquer tipo de impedimentos em seus usos, tampouco qualquer tipo de tensão. Ambos os tipos de saber bem que anunciam ajuda mútua e complementaridade, reconhecendo-se em si mesmos os seus limites e suas contribuições.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Organon*. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2005.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: *Pesquisa participante*. Org. Carlos Rodrigues Brandão. Editora Brasiliense: São Paulo, 1981.

BORDIEU, Pierre. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Pierre Bordieu (org.). 9ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

BURKE, James & ORNSTEIN, Robert. *O presente do fazedor de machados. Os dois gumes da história da cultura humana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CORETH, Emerich. *Questões fundamentais da hermenêutica*. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

CHIZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELVIN, Keith. *O gene da Matemática*. 3. Tradução: Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Record, 2006.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Coleção os Pensadores, Vol. XV. Abril Cultural, São Paulo: 1973.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Tradução de Michel Thiollent,. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

Epistemologias do sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

GADAMER, H. G. *Verdade e método (traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e Techne. O homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GLEISER, Marcelo. *A ilha do conhecimento: os limites da ciência e a busca por sentidos*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

HABERMAS, Jürgen. *A ideia de universidade: processos de aprendizagem*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 74, p. 111-133, jan/abr 1993. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/376/381>. Acesso em 20 de junho de 2014.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Editora da Universidade/UFPB, 1996.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura e outros textos filosóficos*. Coleção os Pensadores, Vol. XXV. Abril Cultural, São Paulo: 1974.

KAUFMANN, Jean-Claude. *Entrevista compreensiva - um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 8ªed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. Coleção os Pensadores, Vol. XXXV. Abril Cultural, São Paulo: 1974.

MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Moraes Editores: Lisboa, 1978.

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão popular, autogestão e educação popular*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2004.

_____. *Extensão popular*. Editora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2006.

_____. *Perspectivas epistemológicas da educação popular*. In: *Educação popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas*. Flávio Brayner (Org.). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

PEREIRA, Otaviano. *O que é teoria?* 7ª ed. São Paulo: 1982.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. *O ato pedagógico como ato gnoseológico em Paulo Freire - ensinar como uma aventura criadora*. Tese doutoral. PPGEd da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2010.

POINCARÉ, Henri. *O valor da ciência*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Como fazer pesquisa-ação?* In: *Pesquisa-ação (princípios e métodos)*. Editora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2003.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Experiência e conhecimento em teatro*. São Luís: EDUFMA, 2013.

SOARES, Luís Havelange. *A dialética entre o concreto e o abstrato no ensino de matemática: contribuições dos recursos computacionais*. João Pessoa: 2014. (tese doutoral no PPGE, da UFPB).

SODRÉ, Eduardo. *Entrevista*. (mimeografada no Grupo de Pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR). João Pessoa, 2014.

SILVA, Rosália de Fátima e. *Para compreender a “entrevista compreensiva”*. Revista - Educação em Questão. Revista do PPGE da UFRN, v. 26, nº 12, maio/ago.2006. Natal, RN. pp - 31-51.
ISSN - 0102.7735

WALLERSTEIN Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: *Conhecimento prudente para uma vida decente - um discurso sobre as ciências revisitado*. Boaventura de Sousa Santos (orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

3

CONSIDERAÇÕES PARA A CONCLUSÃO DESTA OBRA E A CONTINUIDADE DE DIÁLOGOS

Se compreendermos a extensão como algo muito maior do que um *pilar acadêmico*, poderemos enxergá-la, como proposto por Paulo Freire, como *comunicação*, como um encontro com o outro e com a outra para uma confrontação de saberes visando à construção solidária, amorosa, participativa e compartilhada de novos horizontes para a vida. É com base nessa compreensão que defendemos, pela concepção de extensão popular, que a extensão é um ponto de partida do fazer acadêmico. Isso quer dizer que o encontro humano e a inserção compromissada e cotidiana em uma realidade social devem ser o começo de qualquer processo de construção de conhecimentos.

Ressalte-se, porém, que, se a extensão é o ponto de partida, implica aí a necessidade de as ações extensionistas (de encontro com o outro e com o mundo) serem enxergadas como o início de uma jornada rumo a grandes desafios, particularmente, o da pesquisa e o do ensino. A extensão precisa ser capaz de mobilizar questões, curiosidades, inquietações e temas para a pesquisa e, ao mesmo tempo, fomentar, estimular e recomendar pontos, metodologias e reflexões para o ensino e a formação. Por essa razão, as ações de extensão devem ousar ir além do ativismo no cotidiano extensionista das atividades corriqueiras e das próprias da inser-

ções comunitárias. Tal tarefa, certamente, será difícil, mas não impossível, uma vez que essa característica (a de ir além) faz parte da vocação da extensão, se compreendida como comunicação, na medida em que a inserção social e comunitária propicia, a todo tempo, questões a serem investigadas e aprimoradas pela pesquisa, bem como temas, assuntos e metodologias que inspiram um ensino articulado a essa realidade.

Acreditamos que, dessa forma, apresenta-se um caminho para um fazer universitária em que o tripé acadêmico deixa de ser um sonho e se torna, efetivamente, indissociável, pois articulado em uma perspectiva dialética. Na atual conjuntura universitária, a extensão popular apresenta intencionalidades, metodologias e perspectivas que rumam nesse sentido. Assim, vivenciar a extensão popular é constatar a expressão vibrante de um número significativo de atores universitários e sociais dedicados a construir permanentemente a utopia de uma universidade popular, ou seja, participativa, libertária, amorosa e democrática, onde a educação popular deixe de ser algo estranho ou esquisito para significar uma matriz orientadora e uma fonte permanente de inspirações de uma instituição – a universidade – que dê sentido à vida de todas as pessoas. Que consiga produzir, discutir e socializar conhecimentos capazes de fomentar uma vida em sociedade mais solidária, crítica, amorosa e igualitária. Esse desejo não é apenas uma utopia, é uma realização, uma utopia que pode ser vista, sentida, saboreada.

Como pudemos observar, ao longo dos capítulos desta obra, a educação popular não se configura apenas como um corpo prático e uma ética de viver. Expressa, fundamentalmente, uma perspectiva para a construção de conhecimentos. Tal compreensão compõe um desafio constante para aqueles que se lançam nas experiências de extensão popular.

Concluimos que, ao falar de extensão popular, não nos referimos a uma modalidade a mais da extensão, a outra área temática, pois, ao se inserir no campo da extensão, a educação popular procura construir conhecimentos dedicados a encontrar respostas quanto ao desafio de trazer uma nova perspectiva teórica e epistemológica para a extensão universitária. Conhecimentos com os quais se possam apontar caminhos para outras realizações na relação Universidade-Sociedade, que estejam pautados firmemente na busca por uma abordagem educacional solidária, humanizada e amorosa, com a qual seja possível ensaiar respostas fortes contra movimentos de significação dos homens e das mulheres como valores de mercado.

Como lugar propício para a reflexão crítica e a produção de conhecimentos emancipatórios, a extensão pode direcionar suas ações e reflexões para superar esse quadro, ensaiando movimentos que respondam às queixas da maioria da população. Por meio de suas ações e interações, uma extensão que demonstre uma decisão firme de que a sociedade precisa remar em outra direção.

Assim, a extensão popular deixa de ser compreendida somente como uma inspiração teórica ou uma bandeira de luta e passa a ser incorporada como princípio ético e filosófico, como um horizonte segundo o qual as pessoas possam guiar e conduzir suas ações de pesquisa e de ensino. Com isso, vão construindo uma universidade popular, onde se ensina e se aprende uma nova ética de viver. A extensão popular é o ponto de partida dessa utopia, na medida em que pode, desde já, ir extrapolando os espaços universitários tradicionais para ressignificar o viver cotidiano e tornar-se uma marca do jeito de trabalhar socialmente. Por meio da educação popular, a extensão pode reorientar a pesquisa em direção a uma produção de conhecimentos respeitadora, problematizadora e transformadora de saberes e práticas sociais. Pode-se exercitar um olhar ampliado e conjuntural para a sociedade e os problemas sociais.

Assim, vamos entendendo o sentido essencial da educação popular, que deixa de ser apenas a denominação das ações que fazemos em comunidade ou da metodologia inspiradora dessas iniciativas e passa a significar uma identidade teórica, filosófica e ética que guia o rumo de nossas ações e intervenções no mundo, orientando nossas escolhas e recomendando as abordagens dos passos que daremos, porque passará a identificar um projeto de vida e sociedade que desejamos construir e expressar as balizadas definidoras de uma nova sociabilidade possível – que buscaremos vislumbrar não apenas em nossos projetos de extensão em comu-

nidade, mas também em muitos outros locais, quando formados em nossa atuação profissional. Trata-se, pois, de uma educação popular para construir outro mundo possível.

Por tudo o que refletimos, ao longo destas páginas, acreditamos firmemente que a educação popular dá corpo metodológico e orientações éticas/filosóficas para a constituição de outra extensão universitária e de outro modo de fazer e pensar a pesquisa e se configura como um caminho rumo à realização de utopias sonhadas e compartilhadas coletivamente.

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto

Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz

COORDENAÇÃO DO EXTELAR

***Participe de espaços de comunicação e discussão da
Extensão Popular em nível nacional!***

Blog da Anepop - Articulação Nacional de Extensão Popular:
<www.extensaopopular.blogspot.com>.

Página da Anepop no Facebook:
<<https://www.facebook.com/Articulacaonacionaldeextensaopopular>>

Sítio eletrônico do Projeto de Pesquisa e Extensão Vepop-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS:
<www.vepopsus.blogspot.com>.

Biblioteca de Textos do Vepop-SUS:
<<http://issuu.com/vepopsus>>.

Página do Vepop-Sus no Facebook:
<<https://www.facebook.com/VEPOPEPS/?fref=ts>>

Sítio eletrônico do Extelar – Grupo de Pesquisa em Extensão Popular:
<www.prac.ufpb.br/copac/extelar>.

Sítio eletrônico da Rede de Educação Popular e Saúde:
<<http://www.redepopsaude.com.br/>>

Sítio eletrônico do Programa de Extensão PINAB - Práticas Integradas de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica:
<www.projetopinab.blogspot.com>

Contato eletrônico com a equipe organizadora dessa obra: Pedro Cruz
<pedrojosecruzpb@yahoo.com.br>

O Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) acredita firmemente que a educação popular dá corpo metodológico e orientações éticas/filosóficas para a constituição de outra extensão universitária e de outro modo de fazer e pensar a pesquisa e se configura como um caminho rumo à realização de utopias sonhadas e compartilhadas coletivamente.

Com essa obra, o EXTELAR deseja compartilhar reflexões e aprofundamentos teóricos tecidos em diálogos com pesquisadores em Educação Popular de todo o país, os quais participaram do II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular, na Universidade Federal da Paraíba.

Esperamos, por meio dos textos integrantes desse livro, estabelecer diálogos com todos aqueles que atuam no campo da extensão popular, da educação de jovens e adultos, da educação popular, das políticas públicas, da economia solidária e de outros campos em que é mais adequado empregar uma metodologia que gere e mobilize a construção compartilhada de conhecimentos. Experiências onde se pesquise e se ensine em processos cujo ponto de partida seja a extensão, compreendida como trabalho social e útil, com a intencionalidade mesma de articular o ensino e a pesquisa em uma práxis que promova a mobilização e a organização das pessoas envolvidas.



VEPOP-SUS



Ministério
da **Saúde**

SGEP
SGTES

