



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Streck, Danilo R.

A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?
Revista Brasileira de Educação, vol. 11, núm. 32, maio-ago, 2006, pp. 272-284
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503206>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?*

Danilo R. Streck

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação

El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección del sentimiento.

(José Martí, 2001, p. 375)

*Vaya a saber por qué tengo certeza
Que el fuego
Nunca se convierte
Del todo en cenizas*

(Eduardo Cavallieri, 2003, p. 4)

Introdução

Uma observação atenta da produção teórica da educação, e especialmente da educação popular, nes-

tes últimos anos, talvez advertisse quanto aos acontecimentos que o país vive na esfera política.¹ A queda do Muro de Berlim, com razão festejada pela direita e pela esquerda, revelou a fragilidade ou a inexistência de alternativas políticas viáveis e capazes de mobilizar os cidadãos e as cidadãs. Deparamo-nos com um vazio de alternativas que o Muro, em sua insensatez e facciosidade, apenas escondia. A educação, nesse cenário, assumiu discursos e práticas que oscilam basicamente entre a sobrevivência e a adaptação. A própria resistência, historicamente uma marca forte da educação popular, perdeu o seu sentido. Quando muitos acreditavam no renascimento da esperança, vieram novas desilusões, dessa vez contando com o protagonismo de forças consideradas progressistas.

Os acontecimentos da cena política afetam diretamente a educação popular, que tinha sobejos moti-

* Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na 28ª Reunião Anual, sobre a temática "Educação popular no Brasil e na América Latina: relendo conceitos".

¹ Apuração de denúncias de utilização de recursos não declarados para financiamento de campanhas políticas e para compra de votos de parlamentares sendo analisadas em Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI).

vos para festejar a ascensão ao poder, em nível nacional, de partidos identificados com as lutas populares. A plataforma do Partido dos Trabalhadores (PT) e de outros partidos da esquerda incorpora muitas das pautas e reivindicações produzidas nos encontros e nas práticas de educação popular, e havia sido gerada a expectativa de aplicação deles na vida política nacional. Parecia chegada a hora de mudar o país, quando na realidade o que se percebe é, paradoxalmente, um aprofundamento da secular cultura do silêncio denunciada por Paulo Freire já antes da Ditadura Militar. Dessa vez não por imposição, mas por desilusão.² O senso de orfandade³ aprofunda-se e amplia-se.

Pretendo, neste texto,⁴ ensaiar um posicionamento diante do tema, tendo como ponto de partida a assertiva de que, apesar de todas as mudanças, permanece como fato ineludível que a educação é – também e sempre – um ato político. A discussão estará ancorada nos seguintes eixos: uma busca do foco da questão, tendo como fio da argumentação a centralidade da noção de público; um alargamento do olhar, remetendo às origens pouco explícitas da educação

popular; e, na conclusão, um breve olhar para a educação popular com base na metáfora do labirinto.

O reencontro do público

A educação não pode carregar a culpa pelos problemas da vida pública, mas ela também não pode ser isentada de colaborar para a geração da realidade social. A maioria dos educadores e das educadoras trabalha hoje com base no axioma de que a educação sozinha não transforma o mundo, mas que sem a educação também não haverá transformação. Revertendo esse pensamento, pode-se afirmar que a educação não é capaz, sozinha, de criar as dificuldades vividas na esfera pública, e não pode ser por elas responsabilizada, mas que também esses fatos contaram com a contribuição da educação. O mínimo que se deve dizer é que a maioria dos dirigentes da sociedade teve acesso a longos anos de educação em escolas e universidades. Outros se formaram na militância de setores da sociedade muito próximos da educação popular.

A educação popular surgiu na margem da sociedade, muitas vezes abertamente contra a educação formal. Nas discussões das décadas de 1970 e 1980 era muito comum encontrarmos argumentos contra e a favor da possibilidade de uma autêntica educação popular dentro do sistema escolar, uma vez que o caráter controlador era visto como inerente à ordem institucional da qual a escola faz parte. O livro coletivo, escrito no início dos anos de 1970 e assinado por Barreiro (2000, p. 110), é muito explícito nesse respeito: “Dizer que uma área de relações sociais foi ou está sendo institucionalizada significa que ela está tendo os seus modos e limites de existência social fixados ao mesmo tempo em que se determinam também os modos e limites das ações sociais a ela vinculadas”. Dois fatos que contribuíram para definir os rumos dessa discussão foram a ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação na cidade de São Paulo⁵ e a

² Veja-se estas palavras premonitórias de Paulo Freire: “Sempre insuportável nas esquerdas foi seu sectarismo e dogmatismo, que as fazia quase ‘religiosas’, arvorando-se em donas da verdade, seu excesso de certezas, seu autoritarismo, sua compreensão mecanicista da História e da consciência. Daí resultavam a desproblematização do futuro e a redução da consciência a reflexo da realidade exterior” (Freire, 1995, p. 38).

³ A idéia de orfandade está referida ao conceito “órfãos da utopia”, assim definido por Stein (1993, p. 71): “Quando falamos *órfãos da utopia*, parece que estamos nos referindo, justamente, à idéia de que *foram-se as esperanças*. Foram-se aqueles horizontes onde se articulavam os ideais que prometiam realizar uma sociedade ideal”. Stein vê nessa perda do objeto almejado (o socialismo) a possibilidade de construir relações mais autônomas.

⁴ O texto faz uso de dados obtidos no projeto de pesquisa “Processos participativos emancipatórios na América Latina como mediação pedagógica para a constituição do público”, o qual conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁵ Paulo Freire foi titular da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo de 1989 a 1991. Os quatro objetivos que mar-

conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de educação popular. A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos.⁶

As vantagens são um maior reconhecimento da educação popular entre outras tendências pedagógicas⁷ e compreensões do ensinar-aprender, como o construtivismo, o reprodutivismo ou o behaviorismo. Além disso, os lugares de fazer uma educação voltada para a transformação social não estavam mais tão claramente delimitados como nos tempos da Ditadura Militar, e as linhas da educação formal e não-formal tornaram-se mais permeáveis. Ou seja, a educação popular saiu de seu enclausuramento, e as atitudes de defesa e contestação deram lugar a uma busca para participar de forma propositiva da vida nacional. Ela não estava mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia. Acrescente-se a isso um outro fato de não menor importância: com a diminuição ou o redirecionamento de recursos do exterior para o financiamento de projetos de organização e mobilização popular, as entidades de educação popular tive-

caram a ação da administração Freire foram: a) acesso dos setores populares à escola e permanência nela; b) democratização da escola, abrangendo alunos, direção, professores e comunidade; c) qualificação da educação em termos de infra-estrutura e acadêmicos; d) combate ao analfabetismo. Essa experiência administrativa está registrada no livro *A educação na cidade* (Freire, 1991).

⁶ A revisão dos temas do GT de educação popular da ANPED, feita por Costa e Fleuri (2001, p. 11), aponta para essa tentativa de, no contexto da elaboração da nova Constituição Federal brasileira na segunda metade da década de 1980, inserir a produção nas discussões sobre a política educacional do país, especialmente as políticas de formação de jovens e adultos.

⁷ Veja-se, por exemplo, o livro *Pensamento pedagógico brasileiro*, de Gadotti (1988), no qual a educação popular aparece referida sobretudo à obra de Carlos Rodrigues Brandão. No mesmo texto, Gadotti destaca que o conceito se tornou demasiadamente vago.

ram que competir no mercado nacional por recursos, o que teve implicações na escolha de prioridades e na definição dos objetivos.

Entre os riscos, está o comprometimento de uma incipiente identidade. A discussão sobre refundamentação ou refundação da educação popular, realizada no início dos anos de 1990, é um indício de que, ao incorporar outras práticas e espaços educativos, havia também a necessidade da busca de uma linguagem que correspondesse a essas novas realidades.⁸ Por exemplo, uma vez que o projeto pedagógico de uma secretaria de educação assume a educação popular como diretriz, precisa-se prever a incorporação de todos os segmentos da população dentro do discurso. Educação popular, nesse caso, de certa forma volta a ter a conotação de educação pública, de todos. Como encontramos expresso por Martí (2001, p. 375) na segunda metade do século XIX: “Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas”.

O risco maior consiste em perder o que talvez tenha sido uma das grandes contribuições de *Pedagogia do oprimido* e que foi magistralmente destacada por Fiori na apresentação desse livro:

Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera. (*in* Freire, 1981, p. 3)

O que está em jogo nessa tese não é se deve haver educação para todos (ricos e pobres), mas que a

⁸ A refundação estaria, segundo Mejía e Awad (2001, p. 95), na mudança de foco nos “destinatários” (pobres, classe popular) para o processo de empoderamento pelo qual os segregados e desiguais teriam condições de enfrentar as condições que geram a exclusão.

educação do oprimido exige uma dinâmica própria, que lhe permite acesso à palavra negada. E isso talvez tenha sido ofuscado quando a educação popular tornou-se uma “perspectiva”, entre outras, para a educação de todos.

Ao mesmo tempo, seria muito impróprio defender para a educação popular uma ortodoxia que ela jamais teve ou pretendia ter. Pelo contrário, uma de suas especificidades estava exatamente no seu caráter iconoclasta e, em conseqüência, na quase impossibilidade de enquadrar as práticas em algum tipo de definição que lhes fizesse jus. A começar pela polissemia do conceito popular, que abriga conotações muito distintas entre si, tais como: classe social, classes subalternas, pobres, marginalizados, oprimidos e excluídos.⁹ Vigil (1989, p. 120) chamou a atenção para a complexidade do tema e alertou para o perigo de que, no afã de sistematizar e definir, se afogassem as práticas: “As posições um pouco duras e até dogmáticas não colaboram para a melhor compreensão de um fenômeno tão original como este dos setores populares da América Latina”. Por exemplo, como se pode analisar os modos de produção dos povos indígenas ou da atual economia solidária dentro dos referenciais de classe social? Como classificar culturas em que convivem práticas sociais e políticas tradicionais, modernas e pós-modernas?

Apesar da confluência identificada geralmente na forma de deficiência (de escola, de acesso à saúde, de falta de emprego etc.), historicamente a educação popular não tinha como ponto de partida um único lugar, e também não tem como ponto de chegada um único projeto. O ponto de partida pode ser as mulhe-

res, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, os moradores de rua ou os trabalhadores da indústria e do comércio, cada um desses segmentos sociais com suas formas de organização, pautas de luta e projeto de sociedade. O ponto de chegada que se deseja pode variar desde a ampliação de espaços na sociedade existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe. Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade.¹⁰ É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades.

A convivência de culturas muito diferentes que se colocam a pergunta pela identidade individual e coletiva é um dado da vida e da história da América Latina. Argumedo (2004, p. 184) afirma:

a problemática das identidades sociais e culturais constitui uma faceta essencial para a matriz do pensamento popular latino-americano; um elemento constitutivo do humano, uma instância ineludível da concepção acerca da natureza do homem e da evolução política e histórica.

Aceitar que a própria busca de identidade seja constitutiva do que se é como povo implica um outro tipo de atitude diante de nossa realidade. O filósofo venezuelano Vallenilla (1993) sugere que a originalidade do pensamento latino-americano não aparecerá com uso de artifícios ou mesmo da força – como o fórceps num parto. Não faria sentido, também, projetar futuros cheios de novidade, mas descolados da

⁹ Mejía e Awad (2001, p. 22-29) analisam as raízes históricas do conceito *popular* e defendem que hoje o conceito *exclusão* permitiria abranger as várias faces do “outro” que não apenas reclama a participação num “novo universal reconstruído a partir das diferenças”, mas desenvolve a capacidade de fazer perguntas sobre um novo tipo de desenvolvimento e de relações. Trata-se de encontrar o seu lugar no contexto das discussões sobre globalização e mudanças paradigmáticas.

¹⁰ A análise de Paludo (2001) confirma que “o alternativo na educação sempre foi muito mais vigoroso fora dos espaços da educação formal. Foi nos momentos de grande movimentação exterior à escola que ela, abrindo-se para a sociedade, foi por ela permeada, vivendo momentos fortes de inovação e criação, viabilizando-se como espaço de realização de uma contra-hegemonia” (p. 182).

realidade. Deveríamos, antes, ser como os poetas: “instrumentos do ser e portadores de seus mistérios”. O segredo do poeta consiste em deixar-se penetrar pelos mistérios da realidade que, por sua vez, se encontram no cotidiano e no familiar. “Deixemos que a América apareça e a experiência do ser venha à luz através do tempo extasiado do futuro” (*idem*, p. 425).

Nesse sentido, não cabe falar saudosamente da recuperação de uma identidade seja de América Latina ou de educação popular, a qual, de fato, nunca chegou a existir como um ponto fixo. As prioridades e ênfases dessa busca por tornar a educação parte do movimento das mudanças variaram de acordo com as necessidades e desafios que dado contexto colocava. Na medida em que a educação popular afirmava a não-dicotomização entre teoria e prática, uma das tarefas da reflexão era e continua sendo a definição de eixos articuladores. Esse eixo articulador já foi a resistência à Ditadura, a participação na definição da política educacional, a revisão das bases epistemológicas e, mais recentemente, o confronto com a questão da diversidade cultural.

Um dos grandes temas geradores, hoje, é a construção do público como bem comum. Isso se verifica no esgotamento da democracia representativa e na busca de complementação por formas de participação direta. Exemplos disso estão hoje em toda a parte, através de mecanismos como o orçamento participativo e a instalação de instrumentos de planejamento e controle social com a participação de cidadãos e cidadãs. No Brasil, a criação de conselhos, a partir da Constituição Federal de 1988, em todas as esferas da vida pública, sinaliza um outro momento de compreensão de cidadania. As limitações, na prática – por exemplo, com a assimilação dos representantes de movimentos sociais e populares às lógicas dos governos –, indicam sobretudo a distância, quando não o abismo, que separa a realidade das possibilidades.

É pertinente retomar Arendt (2004) quando identifica duas características correlatas no conceito de público. Primeiro, o público é o lugar da aparência, ou seja, onde tudo pode ser visto por todos e tem a maior divulgação possível. A pólis, nesse sentido, não

é uma localização física, mas a “organização da sociedade que resulta do agir e falar em conjunto” (*idem*, p. 211). É pelo falar e pelo ser ouvido por outros que se constitui a esfera pública.

Segundo, o termo público remete ao próprio mundo, na medida em que é um espaço compartilhado e constituído por mediações criadas por homens e mulheres. Para que exista um público, uma das condições essenciais é a permanência. Ou seja, precisa haver certo grau de convicção de que esse mundo não terminará amanhã, que ele sobreviverá à minha morte como indivíduo. Segundo Arendt, a crença da iminente parusia nas primeiras comunidades cristãs (o fim do mundo com a segunda vinda de Cristo) seria o exemplo de uma crença que não favoreceu o desenvolvimento da esfera pública.

A educação popular procurou ser uma prática político-pedagógica de formação do público a partir de um lugar que se identificava com quem estava de fora ou por baixo na escala social, dependendo das teorias explicativas do popular. Na teoria freireana, a alfabetização fazia parte da possibilidade do dizer a sua palavra, uma palavra colada à ação. A utopia de uma sociedade transformada alimentava essas práticas. Hoje há, no mínimo, fatores novos a considerar. Um deles é que o lugar das aparências se complexificou, especialmente por meio do papel desempenhado pelas novas tecnologias de comunicação e informação. A ágora atual é formada tanto por associações de bairro como por comunidades virtuais.

Além disso, o grau de desilusão leva a crer não mais na parusia, mas na falta de perspectiva para o futuro. Uma pesquisa entre jovens da Argentina, divulgada pelo Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina y el Caribe (*Boletín IESALC*, 2005), revela que nada menos que 37,8% deles colocam como perspectiva mudar-se para outro país. Entrevistas sobre a perspectiva de futuro para os jovens numa vila da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul (Schmiedt Streck, 2004, p. 254), revelaram que o sonho de trabalho para muitos não passa de se tornar guardador de carro, quando não algum envolvimento explícito com drogas. Que con-

dições existiriam aqui para gerar uma cultura do público? Ou, se quisermos, um *ethos* que propicie condições efetivas de participação?

Dentro desse contexto, é compreensível que muitas práticas de educação popular tendam a encerrar-se em si, numa tentativa de sobrevivência, ou assumir o caráter reivindicatório diante do Estado como o grande ator social. Analisando a sociedade civil e as alternativas de ação dentro dela, Bonamusa (1997) identifica três tendências que podem ajudar no direcionamento das práticas de educação popular. A primeira delas enfatiza o fortalecimento das organizações, especialmente aquelas de caráter popular, sem necessariamente uma referência ao Estado. A democracia realiza-se e esgota-se dentro das organizações. Bonamusa chama essa tendência de sociocêntrica. Talvez encontrássemos dentro dessa categoria muitos dos empreendimentos de economia solidária.

A outra tendência pauta suas ações em relação com o Estado, visto como o principal ator e representante do público. Bonamusa denomina essa tendência de estadocêntrica ou neocorporativista. O objetivo prioritário da ação educativa e das práticas sociais seria o de gerar capacidade de interlocução especializada com o governo que tem a prerrogativa de interpretar o que seria o interesse público. A especialização dos movimentos sociais para criar mecanismos de intervenção é um desses desdobramentos.

Uma terceira tendência relaciona o fortalecimento da sociedade civil com o fortalecimento do público. O público não se confunde com o estatal, mas refere-se a uma esfera de negociação do interesse coletivo entre diversos grupos e com os governantes. Conforme Bonamusa (*idem*, p. 78), “a relação entre governo e organizações da sociedade civil se coloca como uma intermediação mediada pela multipolaridade do espaço público, superando a relação bipolar e direta da segunda tendência”. Parte essencial dessa concepção é a “concertação” entre diferentes atores da sociedade civil e do governo em espaços públicos abertos, com controle dos cidadãos.

Essas três perspectivas não precisam ser vistas de modo mutuamente excludente ou de forma linear.

O que está posto para debate é a importância de, na medida em que se entende a educação popular como uma intervenção político-pedagógica, clarear o foco ou o direcionamento da ação. O argumento é que a noção de público como bem comum seria hoje um importante ponto de convergência da discussão sobre temas como culturas, metodologias e institucionalidades.

Um olhar a partir de estratégias pedagógicas clandestinas

Tendo como pressuposto que a educação popular pode desempenhar um importante papel para suprir o déficit na compreensão e, sobretudo, na vivência do público, proponho um alargamento no olhar, que pode ter várias direções. Limito-me neste ensaio ao que chamo pedagogias encobertas, inspirado em dois pensadores que procuram ajudar nessa articulação do público “desde baixo” ou desde a “comunidade das vítimas”. O primeiro é Boaventura de Sousa Santos (2004), que propugna a necessidade de uma sociologia das ausências para dar visibilidade a práticas não-hegemônicas; e o segundo é Enrique Dussel (1993), que, por ocasião dos festejos do quarto centenário do “descobrimento da América”, escreveu o livro *O encobrimento do outro: 1492 a origem do mito da modernidade*. A crença que me anima é a mesma exposta numa das epígrafes: que, por baixo das cinzas que encobrem uma grande parte de nossa história pedagógica na América Latina, há brasas. Esse fogo é importante para enraizar a educação popular com vista à reconstrução de uma esfera pública na qual haja tanto condições de cada cidadão e cada cidadã dizer a sua palavra quanto o sentimento de pertença a um mundo que tem a sua permanência construída coletivamente.

Uma história haitiana (Leis, 1986) relata que nas noites escuras o feiticeiro, Senhor da Palavra, desenterra um corpo previamente adormecido, que, por meio da feitiçaria, é convertido em escravo e vende sua força de trabalho aos proprietários de terras da região. Torna-se um trabalhador sem consciência, disposto a obedecer a qualquer ordem sem resistir, sem

argumentar, sem questionar, sem perguntar e sem organizar-se para sua defesa. No entanto, os moradores da região conhecem o antídoto, e sabem também que a versão de que o escravo é um morto-vivo tomado pelo espírito de Mu-Ntu (a alma de um falecido) é falsa. As pessoas então pegam sal, o antídoto, e penetram nos jardins e plantações para aspergi-lo sobre o escravo, até que desperte, voltando a ser pessoa, humano, gente.

Os dias e as noites do Haiti são, em proporções diferentes, os dias e as noites da América Latina. Melhor, correspondem à forma como essa parte do mundo foi inventada pelos pensadores mais brilhantes do Ocidente. Hegel, por exemplo, é categórico quando afirma que a distinção entre o Velho e Novo Mundo não é apenas externa. Segundo ele, aqui o espírito ainda não se manifestou, e quando se manifesta, como no caso das culturas do Peru e do México, tem o caráter de “uma cultura inteiramente particular, que expira no momento em que o Espírito se aproxima dela” (*apud* Dussel, 1993, p. 19). É esse espírito único e verdadeiro, tantas vezes alojado nas balas dos canhões e nas pontas das espadas, que pode destruir sem escrúpulos, junto com templos e bibliotecas, o jeito que esses povos haviam criado de se fazerem humanos nessas terras.

Os quinhentos anos da aportagem de Colombo (1492) e Cabral (1500) ao que hoje é a América e o Brasil serviram para colocar lado a lado, quando não em choque, as versões que cercam esses acontecimentos. Por um lado, festejos pela integração no mundo da civilização européia, e, por outro, as denúncias pela usurpação das terras e pela destruição das culturas. Interessa-nos este segundo lado da história, na esperança de resgatar alguns elos perdidos que ajudem na reconstrução de nossa memória pedagógica. O pressuposto é de que, junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas as suas pedagogias, que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.

Ao conviver e trabalhar com a população de um bairro popular, o cientista social venezuelano Moreno Olmedo (1993) constatou um fato que é seguramente

a experiência de muitos educadores. Em suas palavras:

Compreendi então qual era o abismo que separava minha ciência e meus métodos da realidade à qual pretendia chegar com eles. [...] A discussão sobre os paradigmas me indicou uma pista, mas logo se revelou insuficiente, uma vez que a referida discussão gira sempre dentro do mesmo campo de significações do mundo externo ao povo. (p. 12)

Sua análise levou-o à constatação de que existe algo como uma episteme popular, distinta tanto da episteme moderna quanto da pós-moderna, e por isso impossível de ser captada pelos instrumentos teóricos fornecidos dentro desses referenciais.

A episteme é entendida por ele como a matriz que “define as condições de possibilidade do que se pode pensar, conhecer e dizer em um momento histórico determinado, além da forma possível de um determinado fazer e da própria existência de alguns fazeres” (*idem*, p. 37). Nesse sentido, ele afirma que a episteme não é pensada, mas pensa-se dentro dela e a partir dela. Seu argumento é que a episteme popular é regida por uma lógica distinta daquela que rege o pensamento e a ciência hegemônicos.

Nessa mesma direção, Argumedo (2004) descarta como absurda a idéia de que as tradições político-populares das classes subalternas da América Latina tenham uma formação eclética: um pouco de marxismo, de pensamento social cristão, de liberalismo e fascismo, entre outros:

A partir dos diversos fatores que agem nas realidades políticas da América Latina, não é tão fácil então fazer tábula rasa com as concepções populares, considerando que se está na presença de uma mistura sem conteúdos essenciais nem fronteiras, de experiências não processadas, de ativismos cegos, de política sem cultura. (p. 181)

Haveria uma matriz de um pensamento popular historicamente construído, a partir da qual as idéias são adaptadas, transformadas ou rejeitadas. A autora identifica quatro períodos históricos para a constitui-

ção dessa matriz. O primeiro é o das culturas pré-colombianas. Entre elas, encontramos povos que dependiam da caça e coleta até povos com um elevado nível de desenvolvimento científico. Os maias tinham um calendário mais sofisticado que o gregoriano, e a arquitetura da cidade de Tenochtitlán igualava-se às melhores cidades européias. Tanto entre os astecas quanto entre os incas havia um sistema educativo que dava sustentação ao seu desenvolvimento tecnológico. Entre os povos “menos desenvolvidos” do ponto de vista tecnológico as estratégias pedagógicas estavam embutidas nos seus elaborados rituais religiosos e na riqueza dos mitos ou nas muitas formas de transmitir e elaborar saberes que os ajudavam a viver em seu meio. Por exemplo, segundo Meliá (1979), como negar a competência da educação quando um menino consegue apresentar 661 nomes de plantas e 336 nomes de aves?

O segundo período é o das conquistas, um período de devastação das culturas indígenas e africanas, com fortes e violentos conflitos. Segue-se o período do domínio colonial, entre os séculos XVII e XVIII, quando a resistência aberta tinha-se tornado praticamente inviável. Por fim, há o período dos processos político-culturais, a partir da emancipação, com a integração de novos atores sociais e a crescente formação de uma intelectualidade identificada com as camadas subalternas. Essa periodização da formação de uma matriz da vertente popular do pensamento latino-americano possibilita identificar algumas estratégias pedagógicas, as quais, mais adiante, servirão de suporte para a educação popular. Aqui elas são entendidas como pedagogias, por formar um conjunto de saberes e de práticas com relativa coerência interna própria.

Uma pedagogia de sobrevivência

A sobrevivência pura e simples constitui-se, talvez, na marca mais distintiva da grande maioria do povo latino-americano. Hoje é o problema do desemprego crônico e das condições de vida, às vezes entre precárias e subumanas, para aproximadamente um quarto da população latino-americana que vive com

menos de dois dólares ao dia (Banco Mundial, 2006). Ao longo da história, a sobrevivência foi parte da experiência dos índios, dos escravos negros, dos imigrantes e de crescentes parcelas da população, marginalizadas em nome do progresso e da civilização, ou simplesmente da ganância das classes dominantes.

Sobreviver nessas condições é uma arte e requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que aquelas que se encontram nos manuais didáticos da pedagogia hegemônica. É uma pedagogia da qual pouco se sabe, porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito do legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de alimentar-se e curar-se, enfim, viver. As situações a seguir têm a intenção de apontar dimensões ou identificar elementos daquilo que neste ensaio se entende por pedagogia da sobrevivência.

Na catedral de Lima, no Peru, uma senhora indígena rezava ajoelhada diante do esquife com os restos mortais de Pizarro, colocado na entrada do templo. A primeira reação, ao ver a cena, foi de revolta por ver essa mulher, possivelmente vinda de um bairro pobre encravado nos Andes, humilhar-se diante de alguém que havia transformado aqueles descendentes dos incas em estranhos e indesejáveis na própria terra. O que se poderia pedir, numa reza diante de Pizarro, senão a clemência para continuar viva, que com o tempo foi ganhando a forma de pedido por saúde para um filho ou emprego para o marido?

Interpreto a cena como expressão de uma atitude de sobrevivência dentro de um mundo que se tornou avassaladoramente cruel em sua dominação e onde as forças de resistência aberta haviam sido aniquiladas. Os dominados aprenderam as táticas do disfarce: sob a aparente aquiescência (no caso de Pizarro, até de veneração), mantinha-se a cumplicidade através das línguas originárias, das festas e de outros costumes. Cito mais uma vez Argumedo (2004, p. 146): “São povos destruídos, aniquilados, que se resguardam em antigos códigos para manter sua condição humana frente a um poder arrasador”.

Outra situação é a expressão pelo transe nas religiões mediúnicas, ou da glossolalia no pentecostalis-

mo. Esse fenômeno pode ser descartado como manifestação de uma racionalidade deformada ou incapaz, mas pode ser visto como uma estratégia subversiva e clandestina de criar e legitimar verdades e conhecimentos. Na medida em que não é mais o João da esquina ou a Maria benzedeira que falam, mas é um orixá ou o espírito divino que se manifestam, foge-se aos parâmetros de julgamento aos quais a racionalidade “normal” é submetida. São formas de sobreviver ao que na linguagem acadêmica passou a ser conhecido como “epistemicídio”.

Não raro as aprendizagens de sobrevivência dão origem a práticas que depois são assumidas pela sociedade toda ou validados pela ciência normativa. A feijoada com os pés e pele de porco – as sobras da casa-grande – transformou-se num prato típico nacional, servido como “comida brasileira” em finos restaurantes de Nova York ou outras metrópoles globais. As ervas medicinais, muitas vezes associadas a práticas de curandeirismo, podem dar pistas aos laboratórios farmacêuticos para “descobrir” elementos químicos para seus novos medicamentos. Ou a Igreja pode aprender que o toque de uma mão amiga consegue fazer milagres.

No campo artístico, a origem do tango, da capoeira e das escolas de samba são exemplos de como a sobrevivência gera seus próprios saberes e sua estética. Das manobras do corpo que se prepara para fugir das chicotadas nasce um jogo de grande riqueza rítmica. Da música dos trabalhadores portenhos nas horas de descanso nos botecos surge uma das mais belas expressões de sensualidade e movimento. Da invasão periódica e controlada das ruas centrais das cidades pelos moradores pobres dos morros, a maioria negros, nasce as escolas de samba (Tramonte, 2001).

Uma pedagogia de resistência

A história da América Latina é também uma história da resistência, e tudo o que foi dito anteriormente poderia ser descrito como uma forma de resistir à dominação. A intenção ao distinguir entre sobrevivência e resistência (Birgin *et al.*, 2004) é de reforçar a

intencionalidade da última. Nessa lógica, toda a sobrevivência é certamente resistência, mas há resistências que se colocam no nível de lutas intencionadas e propositivas.

Mais uma vez constatamos que sabemos pouco dos processos pedagógicos que se deram e continuam se dando dentro desses movimentos de resistência. Os livros de história da educação na América Latina informam-nos que as primeiras universidades foram fundadas em Lima e no México, no ano de 1551, muito antes da primeira universidade em solo norte-americano, que foi a de Harvard, criada em 1636 (Weinberg, 1995), mas eles não nos falam como os povos indígenas se organizavam para resistir à força das armas e à imposição da língua dos conquistadores. Aprende-se sobre a vinda dos jesuítas e de seu esforço para catequizar os gentios indígenas, mas não se aprende sobre as expressões de fé das comunidades locais e de como essa fé foi um instrumento de resistência. Considerando que em meados do século XIX o sistema de ensino oficial brasileiro abrangia em torno de 107 mil alunos para uma população de 8 milhões de habitantes, pode-se constatar que a história da educação costuma passar ao largo dos conhecimentos e dos “sistemas de ensino” da vasta maioria da população (Paiva, 1973).

O mesmo pode ser dito em relação aos quilombos formados pelos escravos fugitivos. Como Palmares, o mais conhecido deles, poderia ter resistido durante mais de meio século (1630 a 1697) sem a capacitação de homens e mulheres que ali alimentavam sua esperança de uma vida com liberdade e buscavam forças e meios de lutar por ela? Que saberes circulavam nessa comunidade em forma de mitos, de expressão artística, de dizeres e de relações, de conhecimento da geografia, da cultura do dominador e dos seus instrumentos de violência? (Gonçalves, 2000).

A resistência criou desde cedo suas lideranças intelectuais. Entre tantas vozes, uma que se tornou emblemática é a de José Martí, escritor e poeta cubano que acabou morrendo em combate pela emancipação de Cuba. Para ele, resistir não significa entregar-se a um xenofobismo cego. José Martí foi um

homem de experiência e espírito cosmopolita que viveu na Europa, nos Estados Unidos e em vários lugares da América Latina, sem jamais perder suas raízes cubanas e latino-americanas. A matriz pedagógica popular, se assim o quisermos, não se constrói pelo princípio da exclusão do diferente, mas pela radicalidade da afirmação do lugar de onde se fala. Assim, a questão não é se deveriam ser criadas universidades numa terra onde elas originalmente não existiam, mas o tipo de universidade a ser criada e o conteúdo do ensino e da pesquisa que nelas é relevante. Diz Martí (1983, p. 197): “Enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; mas o tronco terá que ser o de nossas repúblicas”.

Em segundo lugar, pode ser destacada a politicidade da ação pedagógica, não reduzível à formação técnica. É a formação do humano, no sentido mais pleno, combinando conhecimento científico com paixão e sensibilidade. Martí (*idem*, p. 83) quer que os educadores (ambulantes) levem pelos campos o conhecimento científico junto com “o conhecimento da doçura, das necessidades e dos prazeres da vida”, ambos conhecimentos necessários para um povo que não queira estar condenado a morrer.

Uma pedagogia de relação

Outro elemento importante nessa matriz pedagógica pode ser encontrado no já referido estudo de Moreno Olmedo (1993), quando ele propõe que a episteme popular, distinta da moderna e fora dos parâmetros da tradicional discussão entre modernidade e pós-modernidade, é uma episteme da relação. O homem do povo, segundo ele, não é nem o *homo faber* moderno, nem o *homo ludens* pós-moderno, mas o *homo convivialis*.

Ele adverte que a relação enquanto raiz matricial epistêmica não é um conceito, e por isso não se pode explicá-la com palavras dentro de uma lógica discursiva. Sua linguagem própria seria o mito e o símbolo. E, como sabemos, todo símbolo explicado é um símbolo fraturado. Ao mesmo tempo, como não se pode deixar de falar desse “mistério”, todo dizer deveria

ser entendido também como um desdizer. Deixemos que ele mesmo explique:

O homem do povo não é um ser no mundo, mas uma relação-vivente, que existe nessa situação. Não é subjetividade, nem racionalidade, nem indivíduo, mas relação. Na relação haverão de construir-se – e reconstruir-se – a subjetividade, a racionalidade e a singularidade, se não há mais remédio a não ser seguir falando na única língua que temos. (Moreno Olmedo, 1993, p. 461)

Por conseguinte, o povo não é um agregado de indivíduos que contratam viver juntos, como proposto pelo contrato social moderno (Streck, 2003), mas uma complexa rede de relações que inclui aproximações e distanciamentos, encontros e desencontros, uniões e oposições. A partir da relação também não se pode idealizar o povo. Bastaria olhar as estatísticas para ver como grande parte dos assassinatos e dos estupros ocorrem no interior das relações mais próximas. Ou seja, ao se identificar a relação como base da episteme popular, não se está propondo um julgamento moral dessa relação em confronto com outras bases epistêmicas.

Coloca-se, sim, o desafio de abrir-se a outras racionalidades, conforme muito bem formulado por Peresson Tonelli (1994, p. 114):

A pergunta que nos fazemos a este respeito é se existe apenas uma única racionalidade universal, ou se, pelo contrário, ocorre uma *racionalidade plural*; queremos verificar se existem lógicas populares, ou seja, formas próprias de elaborar o conhecimento da realidade e de expressá-lo, e o quanto estas racionalidades estão sendo levadas em conta e estão incidindo de maneira determinante na educação popular.

Ao lado da racionalidade técnico-científica, hegemônica nos processos educativos regulares, ele então identifica lógicas cujo contexto são os grupos populares: uma racionalidade simbólica e uma racionalidade sapiencial. A primeira delas, ao remeter à profundidade da experiência, tem como objeto

entrar em relação com o outro, conforme indicado pela etimologia de símbolo (reunir, juntar). A segunda indica a busca de um “saber radical” sobre o sentido último da vida, e também não se dá prioritariamente no mundo das idéias e conceitos, mas no âmbito das relações interpessoais.

A educação popular e seu labirinto

O labirinto é uma metáfora emblemática da literatura latino-americana. Gabriel García Márquez, em *O general e seu labirinto* (1989), descreve Bolívar, no fim de sua vida, embretado entre seus males e seus sonhos e se perguntando como sair desse labirinto. A imagem do mundo como labirinto, lembra Scliar (2003, p. 17) em *Saturno nos trópicos: a melancolia européia chega ao Brasil*, “é muito ilustrativa de uma época em que os antigos referenciais socioeconômicos desaparecem, dando lugar a dúvidas, dilemas, inquietações”. Scliar refere-se ao período renascentista, quando para esse continente também se transplanta a melancolia européia, que aqui encontrará campo fértil para florescer. “Havia motivo para tristeza [...], um motivo social, histórico: o genocídio indígena, a escravidão negra, as pestilências, a pobreza” (*idem*, p. 244).

O que caracteriza o labirinto é a perplexidade diante de caminhos que podem levar a lugar nenhum, quando não ao ponto de partida, num aparentemente infundável andar em círculos. Para Ianni (1993), o labirinto latino-americano consiste nesse sentimento de vivermos num mundo e num tempo emprestados, numa realidade opaca em permanente busca de conceitos, na qual as saídas anunciadas dificilmente se transformam em saídas de fato.

A educação popular encontra-se hoje, quem sabe mais do que nunca, confrontada com o seu labirinto. Há menos de duas décadas, durante os debates da Constituinte e na antecipação de mudanças com o envolvimento da educação popular, Paulo Freire (*in* Torres, 1987, p. 74) a definia como “um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popu-

lar”.¹¹ Tratava-se, evidentemente, conforme ele mesmo gostava de frisar, de um poder recriado. Hoje parece haver um desencanto com a própria possibilidade de recriação do poder.

Diante disso, cabe pontuar, a título de fechamento deste ensaio e como abertura das próximas discussões, a recuperação do caráter instituinte da educação popular. Brandão (1986, p. 66) era enfático num texto escrito em 1983, durante uma viagem a Cuba e Nicarágua: “Retenhamos esta idéia, leitor. O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de *cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular*” (grifos do original). Os nomes hoje são outros, como são os movimentos da sociedade. Mas eles existem. O exercício do poder, independente de quem o exerce, sempre deixará expostas as suas margens, e estas são o hábitat da educação popular. De um modo mais radical, é possível que hoje a educação popular queira fazer-se mais explicitamente contra o poder instituído do que como uma articulação para chegar ao poder. A força da educação popular está, paradoxalmente, nos restos de esperança transformados em semente de um outro futuro que orienta a busca, e não na criação de futuros fechados que acabam aprisionando as próprias esperanças. A atenção aos encobrimentos e às emergências dará conteúdos à crença de que, retornando ao poema de Cavalliere, há fogo sob as cinzas.

A reconstrução do público talvez nem passe pelo esforço ingente de encontrar saídas do labirinto, geralmente uma empreitada individual ou de grupos que, uma vez obtido o sucesso, se sentem aliviados ou cu-

¹¹ Em outro lugar a definição é ampliada, dessa vez com referência explícita à escola: “Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito” (Freire & Nogueira, 1989, p. 19).

rados da melancolia. O espaço público a ser buscado tem mais a ver com a possibilidade de transformar os corredores do labirinto em lugares habitáveis. O lugar da vida boa não está num lá fora desconhecido e longínquo, mas começa no aqui que se abre para novas possibilidades.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
- ARGUMEDO, Alcira. *Los silencios y las voces de América Latina*: notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Colihue, 2004.
- BANCOMUNDIAL. Seminário: desigualdade, pobreza e crescimento. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/index.php./content/view_document/1725.html>. Acesso em: 13 jun. 2006.
- BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BIRGIN, Alejandra; ANTELO, Stanislao; LAGUZZI, Guillermina; STICOTTI, Daniel (Comps.). *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2004.
- BOLETIN IESALC*, n. 104, p. 3-6, set. 2005.
- BONAMUSA, Margarita. Qué es la sociedad civil? Uma mirada a Colombia. In: LONDOÑO, Juan Fernando; RESTREPO, Luis Alberto; VILLEGAS, Mauricio García et al. *Sociedad civil, control social y democracia participativa*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert de Colombia, 1997. p. 65-88.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAVALLIERI, Eduardo. Poema. In: PAGURA, Federico; MONTEMAYOR, Rebeca; NÚÑEZ, H. Carlos et al. *Educación y ecumenismo em América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CELADEC, 2003. p. 3-4.
- COSTA, Marisa Vorraber; FLEURI, Ricardo Matias. *Travessia*: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.
- DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro*: 1492 a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.
- IANNI, Octavio. *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LEIS, Raúl. *La sal de los zombis*. Lima: Tarea, 1986.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. Existe um pensamento hispano-americano? In: ZEA, Leopoldo (Comp.). *Fuentes de la cultura latino-americana II*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1993. p. 39-45.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. *O general e seu labirinto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- MARTÍ, José. *Nossa América*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- _____. *Obras completas*. La Habana: Centro de Estudios Martianos y Karisma Digital, 2001 (Edição eletrônica, v. 19).
- MEJÍA, Marco Raúl; AWAD, Miriam. *Pedagogías y metodologías em educación popular*. Quito: Fé y Alegria, 2001.
- MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MORENO OLMEDO, Alexandro. *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*. Valencia: Centro de Investigaciones Populares – Universidade de Carabobo, 1993.
- MOUTERDE, Pierre. *Reinventando a utopia*: práticas alternativas da esquerda latino-americana. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.
- PAGURA, Federico. *Educación y ecumenismo em América Latina y el Caribe*: retrospectiva y desafios. Buenos Aires: CELADEC, 2004.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.
- PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas*: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- PERESSON TONELLI, Mário Leonardo. Educar desde las culturas populares. *Cuadernos de Educación y Cultura*, Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa, n. 4, p. 9-149, 1994.

- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as ciências" revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHMIEDT STRECK, Valburga. Narrativas de gênero em famílias das camadas populares. *Ciências Sociais*, Ijuí: UNISINOS, v. 40, n. 165, p. 251-266, 2004.
- SCLIAR, Moacyr. *Saturno nos trópicos: a melancolia européia chega ao Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- STEIN, Emildo. *Órfãos da utopia: a melancolia da esquerda*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1993.
- STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TORRES, Rosa Maria (Org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.
- TRAMONTE, Cristina. *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VALLENILLA, Ernesto Mays. El problema de América. In: ZEA, Leopoldo (Comp.). *Fuentes de la cultura latino-americana III*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 423-444.
- VIGIL, Carlos José. *Educación popular y protagonismo histórico*. Buenos Aires: Humanitas, 1989.
- WEINBERG, Gregório. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1995.
-
- DANILO R. STRECK, doutor em educação pela Rutgers University (The State University of New Jersey), é professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Entre suas publicações recentes destacam-se: *Educação para um novo contrato social* (Petrópolis: Vozes, 2003) e *Rousseau e a educação* (Belo Horizonte: Autêntica, 2004). Atualmente desenvolve um projeto de pesquisa sobre "Processos participativos emancipatórios na América Latina como mediação pedagógica para a constituição do público". E-mail: dstreck@unisinos.br

Recebido em dezembro de 2005

Aprovado em abril de 2006