

GT 06 – Educação Popular**A EDUCAÇÃO POPULAR HOJE: MÚLTIPLAS DIMENSÕES ENTRE VELHOS E
NOVOS DESAFIOS**

Ernandes de Queiroz Pereira

EDUCAÇÃO POPULAR: REVISITANDO SUAS VEREDAS

A educação popular até os anos 40 era concebida numa perspectiva extensionista da educação formal para todos, especialmente para parcelas da população localizadas nas periferias das cidades e/ou para a população da zona rural. No final da década de 1940 começou a surgir os primeiros embriões que contemplaram as questões relacionadas à educação de base. O pós segunda guerra mundial ascendeu os princípios democráticos, cuja estrutura internacional interferiu nas mobilizações nacional da época que enfatizavam o movimento de educação voltado para o povo. Ao mesmo tempo em que buscava-se o desenvolvimento social e econômico do país, evidenciava-se a necessidade de criar e implementar políticas de educação de base, que não se limitasse a alfabetização da população pobre, mas que também estivessem a serviço do ajustamento social no mundo moderno. (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Nesta versão, a proposta educativa, sobretudo, focava a população rural, que na época, restringia às suas experiências ao próprio contexto social em que se encontravam. O desenvolvimento da escrita, da leitura e do convívio social, era considerado exigências fundamentais para participar da vida moderna. Por tanto, a política de educação de base buscou exatamente a adaptação e o ajuste ao modelo de sociedade, de modo que através destes mecanismos de controle social, a educação tinha a função de difundir conteúdos das idéias dominantes.

Segundo Beisiegel (2008, p. 28) a partir de 1947, a campanha de educação de adultos promovida pelo ministério da educação e saúde:

Proponha a necessidade de uma determinada educação para todos os habitantes; considerava que esta educação devia estender-se á todos, mesmo quando nem todos tivessem consciência da necessidade individual e social de serem educados; deduziam e justificavam os conteúdos de um projeto de aperfeiçoamento da sociedade.

Neste sentido, Beisiegel ainda destaca aspectos considerados essenciais pelos responsáveis pela campanha educativa, tais como:

O ajustamento social, as possibilidades de melhoria de vida individual para as massas marginalizadas, a elevação dos níveis educacionais e culturais da coletividade, a integração dos favorecidos nas condições de vida do mundo moderno, o progresso social e econômico da nação. (BEISIEGEL, 2008, p. 29).

Mas a partir da década de 1950 começou a se questionar sobre esse modelo de educação oferecido às classes populares. O debate passou a ganhar evidência à medida que educadores questionavam a prática de educação de adultos – EJA, como transmissora de conteúdos. Esse olhar mais atento acerca das campanhas educativas adquiriu novos contornos, preocupados com uma educação voltada para a formação da consciência crítica dos educandos.

De acordo com o relato de Paiva (1987, apud, PEREIRA; PEREIRA, 2010) no II Congresso nacional de educação de adultos que aconteceu no final da década de 1950,

[...] educadores manifestaram diferentes posições relacionadas à nova perspectiva de educação. Dentre as concepções, encontramos o pensamento de Paulo Freire, o qual atrai vários adeptos, como educadores, intelectuais, estudantes, líderes comunitários de todo o país em prol de uma educação popular (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 02).

Este momento de renovação do debate e de proposições de uma educação autêntica e comprometida com a formação da consciência crítica, especialmente, encontra nas idéias e na prática de Paulo Freire referências para o desenvolvimento de um processo educativo voltado para o protagonismo do homem como construtor da sua existência no mundo. Beisiegel (2008) comenta que as idéias de Freire enfatizam a necessidade da participação responsável do educando nos planos individual e social. Por isso:

O processo educativo estaria favorecendo a formação de disposições mentais democráticas, criando hábitos de participação e ingerência na construção da vida coletiva, comprometendo o homem com a sua circunstancia, levando-o, em outras palavras, à plena realização enquanto homem e enquanto membro de uma coletividade nacional potencialmente democrática, desenvolvida e senhora de seus destinos (2008, p. 138).

As experiências educativas desenvolvidas por Paulo Freire a partir de 1955 em Recife no SESI (Serviço Social da Indústria), no MCP (Movimento de Cultura Popular) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento das suas formulações teóricas acerca da concepção da prática educativa à serviço da libertação dos oprimidos. A sua atuação no SESI consistiu num trabalho de integração entre pais, dirigentes e alunos da instituição. Estas experiências provocaram questionamentos em relação à prática educativa e a preocupação em construir estratégias de ação que possibilitassem o diálogo entre o conhecimento sistematizado e as experiências do contexto sócio-histórico e cultural das classes populares.

No movimento de cultura popular do Recife, Freire vivenciou experiências educativas articuladas à cultura do povo. O movimento foi criado em 1960 e era vinculado a prefeitura do Recife na gestão do então prefeito Miguel Arraes, mas sob iniciativas de artistas, intelectuais e estudantes universitários. Fundamentalmente, tinha como objetivo a conscientização do povo através da alfabetização e da educação de base atrelada à cultura popular.

Esta perspectiva crítica, criativa e participativa do povo buscou na própria realidade elementos constitutivos da prática educativa como elemento de expressão e de luta dos setores populares. Este período fértil de cultura e de educação popular também foi o tempo de construção e consolidação do método de alfabetização de Paulo Freire, que consistiu na elaboração de uma proposta de alfabetização a ser realizada em curto período de tempo, inovadora e barata, voltada para adultos das classes populares.

EDUCAÇÃO POPULAR: PISTA PARA SEU ENTENDIMENTO

A educação popular como teoria do conhecimento tem como característica fundante a oposição ao modelo de educação conservador da burguesia. Ela exige compromisso pela libertação dos oprimidos à medida que busca nos seus fundamentos a elaboração teórica na realidade, cujos princípios propõem a instauração de um processo contra-hegemônico, no qual

os homens se reconhecem num processo educativo que possibilita pensar e construir as suas relações sócio-históricas e culturais diferentes do modelo dominante.

A educação popular, que também pode ser um modelo educativo desenvolvido nas instituições formais de ensino, é especialmente produzida pelas próprias classes populares. Segundo Wanderley (1986, p.64) esta modalidade:

É uma forma de educação menos oficial e menos enquadrada nos programas de tipo professor-alunos. É, por exemplo, a educação que o operário recebe, fora da fábrica e fora da escola, dentro do sindicato, que ele recebe da sua agência de classe e através de sua participação pessoal em processos e momentos de trabalho de classe.

Contudo, as experiências em educação popular podem ir, e vão além dos espaços informais, dado que a educação de classe é uma modalidade possível de ser desenvolvida em todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação. Neste sentido, Melo Neto (2003, p. 18) assevera que para o seu exercício, é preciso desenvolver princípios indispensáveis, por exemplo, deve manifestar-se por:

Meio do insistente desejo de criação de conhecimentos que busquem fazer história; o indivíduo deve sair de si mesmo e modelar a própria realidade expressa pelas suas atividades; deve exercitar a crítica e a organização geral de entes humanos em suas classes. Deve cultivar valores éticos promotores de atitudes democráticas, direcionadas para a igualdade e a liberdade.

O processo de sistematização das experiências populares constitui uma matriz pedagógica a serviço da formação da consciência crítica. Trata-se de uma concepção teórica que diverge das idéias burguesas, pois, os princípios que norteiam a educação popular defendem que a elaboração teórica baseada na realidade do povo é um resgate da sua cultura e das suas relações sociais e de trabalho. Estas orientações pautam-se nas proposições freireanas que ao defender a prática educativa como uma ação dialógica, entende que o diálogo entre educador e educandos é comunicação e não comunicados. Por isso, troca de saberes. Princípios fundamentais para a elaboração orgânica da cultura da classe popular.

O popular está associado ao povo, às maiorias desassistidas e marginalizadas. Assim, os princípios teóricos que orientam às práticas de educação popular encontra na realidade do povo o ponto de partida para a teoria. Melo Neto enfatiza que popular é sinônimo de oprimido, conceito difundido por Paulo Freire. Segundo o autor, o significado de oprimido vem: “daquele que vive sem condições elementares para o exercício da cidadania, considerando que também está fora da posse e uso de bens materiais produzidos socialmente” (MELO NETO, 2003, p. 44).

O cerne da educação direcionada as classes populares reside na possibilidade de fomentar experiências educativas formadoras de pessoas críticas e participativas na sociedade. Orienta para a ação política dos sujeitos na realidade em que estão inseridos à medida que cria condições para que os educandos também sejam sujeitos de organização e construção de conhecimento. Além de ser uma proposta que favorece e incentiva o exercício das diversas potencialidades do ser humano, como coordenar, sistematizar, expressar opiniões, que no sentido de Freire (2005) significa o direito que os sujeitos têm de dizer a sua palavra, de pronunciar o seu mundo.

Com esta perspectiva, a sua constituição se torna a própria expressão da cultura do povo. A intencionalidade da educação popular busca sistematizar a unidade entre o modo de pensar e de agir do povo. A esse respeito, Gadotti (1998, p. 03) comenta que:

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Como se vê, a educação popular exige reconhecer o potencial dialógico dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento, cujos princípios éticos devem se sustentar na relação de reconhecimento e de respeito aos diferentes saberes. O diálogo proporciona metodologias instigantes no processo de ensino-aprendizagem, que estimula a capacidade de criação e participação, pois, na relação dialógica, o educador também aprende com os educandos. A metodologia desenvolvida neste processo exige uma reciprocidade pedagógica em que o educador facilita a aprendizagem, mas, problematiza e investiga a realidade junto com os educandos para a construção coletiva do conhecimento.

O educador precisa aprender sobre o contexto dos educandos, cuja inserção na cultura da comunidade possibilita compreender as experiências vivenciadas por estes sujeitos, que resulta na formação do seu lugar social. A compreensão da realidade forma mecanismos de ações coletivas e solidárias entre educandos e aprendizes, os quais podem construir estratégias de resistência aos imperativos opressores e excludentes.

Refletindo sobre a perspectiva estimuladora da educação popular, Wanderley (2010) se refere aos anos 1960 como uma época fecunda para o exercício desta dimensão educativa, especialmente através do Movimento de Educação de Base, de alfabetização pelo rádio,

criado em 1961 pela igreja católica e com o apoio do governo federal. As suas reflexões revelam que neste movimento:

As orientações se situavam nos processos de conscientização e politização. Pelos testemunhos dos educadores e monitores, que vivenciavam aquela conjuntura, muitos alunos, durante a realização de seminários e aulas, diziam que após o ensino ministrado eles haviam mudado sua visão de mundo. E que isso lhe trazia um questionamento de fundo, pois conscientizados e politizados, irrompia a necessidade de agir (WANDERLEY, 2010, p. 67).

Contudo, é uma ação educativa que exige reflexão acerca do movimento da realidade e da própria ação pedagógica do educador e dos educandos, buscando estratégias para enfrentar os desafios a partir das próprias necessidades locais. Nesta perspectiva, Wanderley (2010, p. 67) expõe como o MEB atuava diante das situações limites:

Na situação precária da maioria que ali estava, havia a questão: agir como e para onde. Foi, então, que o MEB desenvolveu uma orientação suplementar, denominada de animador popular. Ela compreendia diversas atividades locais, na linha de formação desejada.

Foi a partir daí, que o MEB passou a estimular os alfabetizados a participar do cooperativismo e do sindicalismo. Pela limitada presença do cooperativismo em algumas regiões do país e pelo conhecimento sobre suas vantagens e desvantagens, priorizou-se o sindicalismo rural como instrumento que potencializou o aprender a fazer. Assim, a participação ativa e rápida de setores da igreja católica, possibilitou a mobilização e organização de dezenas de sindicatos rurais. Com esta perspectiva, uma ala do MEB dinamizou a educação sindicalista, difundindo seu significado histórico, a institucionalidade em outros países, conhecimento da sua natureza, preparar futuros sindicalistas – para mobilizar, organizar assembleias de fundação, etc. e logo que os sindicatos estivessem reconhecidos, procurar assegurar a sua continuidade, articular com outros sindicatos, elaborar programa de ação e realizar pressão política para reformas (WANDERLEY, 2010).

E mais, neste sentido, Wanderley (1986) reconhece a importância de aprender com as experiências de movimentos de educação popular do passado, especialmente vivenciadas na década de 1960.

Há que se recuperar toda a experiência acumulada pelas experiências de educação popular do passado – por exemplo, Sistema Paulo Freire, Movimento de Educação de Base (1961 – 1965), Centros Populares de Cultura e Movimento de Cultura Popular e de pequenos grupos e entidades educativas que trabalham sistematicamente com as classes populares no presente (WANDERLEY, 1986, p.73).

O sentido permanente de busca, como condição necessária para o exercício da educação popular implica na ruptura da domesticação presente em processos educativos feitos de cima para baixo, sem a participação dos educandos como sujeitos de conhecimentos e potencialmente capazes de problematizar o cotidiano e construir novos conhecimentos a partir do mesmo. Por isso, a teoria pedagógica da educação popular se contrapõe as teorias educacionais neoliberais, tendo em vista a preocupação com a formação humana, crítica, solidária, e que de fato faz a opção pelas causas do povo.

Evidentemente, o acesso ao conhecimento sistematizado aponta possibilidades de transição do nível ingênuo ao nível crítico da consciência. Entretanto, o cerne da constituição teórica que orienta determinadas práticas educativas revela a sua intencionalidade, ora, para manutenção, ora, para transformação. No caso, das orientações teóricas que inspiram as práticas de educação popular interessa um conhecimento que problematize a realidade e sirva de estímulo a construção da contra-hegemonia. Freire (1988) enfatiza com coerência a impossibilidade de neutralidade na prática educativa, para ele, seria negar a natureza política do processo educativo, de modo que esta prática implica em fazer escolhas:

Isto significa ser impossível, de um lado... uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significado educativo. Neste sentido, é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denuncia e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, fazemos a educação (FREIRE, 1988, p. 23-24).

Esta concepção consiste na defesa de uma educação revolucionária, em que reivindica e propõe estrategicamente fomentar meios que possam superar condições históricas de opressão ao preconizar processos pedagógicos que levem a outra realidade social através da reflexão e de ações permanentes na luta por uma sociedade igualitária.

A abordagem de Brandão (2006) sobre a educação, seja ela, dirigida às camadas populares ou à classe dominante revela que nas relações político-educativas as possibilidades de variações e de contradições estão sempre abertas. O dinamismo da coexistência de modelos educativas na sociedade gera contestação, disputa de idéias e de poder. Para ele:

Modelos educativos são produtos de grupos sociais e, assim, são campos simbólicos e políticos de poder do saber. Eles são constituídos contra, emergem para ocupar espaços, realizam práticas que reforçam umas e destroem outras, disseminam idéias que são a negação de idéias antecedentes, produzem efeitos, transforma-se... estabelecem alianças, produz conflitos, desaparecem e ressurgem. (BRANDÃO, 2006, p. 96).

O movimento em que se encontra a educação, pensando o sentido amplo como ela se manifesta, principalmente no contexto atual, que se apresenta complexo e escorregadio diante do acelerado ritmo de mudanças, o exercício da prática educativa voltada para as camadas populares parece desafiador. Sobretudo, porque a educação popular exige a ruptura epistemológica de orientação burguesa e propõe a sistematização do conhecimento popular, e como tal, a elaboração teórica sobre o cerne do povo, aponta caminhos para romper com a organização social secularmente opressora e dominadora. No livro “A Importância do Ato de Ler”, Freire (1988) aponta os princípios norteadores desta possibilidade educativa:

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor a ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre prática e teoria, entre trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política, é dos interesses do nosso povo (1988, p. 79-80).

A matriz teórica que orienta a vida em sociedade a partir da visão capitalista acena para a manutenção e supervalorização do consumismo, da competitividade, do individualismo e da negação do ser humano. Estrutura-se sobre a base do pensamento único, que alimenta o discurso da inferioridade e da discriminação acerca do que é de interesse das classes subalternas. A ideologia disseminada pelos correios de transmissão da ordem burguesa se manifesta amplamente em todas as esferas sociais, especialmente porque suas intencionalidades consistem em manter o controle das dimensões sociais, culturais, humanas. Parece óbvio que o projeto burguês consiste na dominação plena do planeta.

A construção coletiva do conhecimento através da problematização do universo concreto, que tem como propósito um modo diferente de enxergar as dimensões da vida em sociedade e construir caminhos de enfrentamento em direção à sociabilidade alternativa, encontra em Paulo Freire dimensões que orientam reflexões sobre o poder da classe dominante e possibilidades de enfrentamento.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO HOJE: VELHOS E NOVOS DESAFIOS

Na medida em que novos espaços de organização, de reivindicações e de lutas se apresentam em diversas esferas sociais, a cultura da classe dominante também amplia as estratégias de domínio, especialmente com o avanço neoliberal. O neoliberalismo instaurado como modelo mundial do capitalismo provoca estragos perversos à medida que dissemina uma visão de mundo sobre a base do pensamento único, em detrimento das diversas expressões culturais, ou mesmo, se apropriando dessas manifestações e transformando em produtos de mercado. Há forte tendência de tudo se transformar em mercadoria, inclusive a educação, que na perspectiva neoliberal está a serviço dos imperativos do capital. Neste sentido, nosso pensamento se alinha a abordagem de Calado (1998) que acentua a existência de múltiplas abordagens no campo da educação ajustadas aos interesses do capitalismo. Para o autor, diversas produções teóricas pregam o discurso do conformismo, “numa crescente tendência a se conformarem às atuais regras do jogo, sob o argumento ou pretexto da suposta inevitabilidade do império da lógica do mercado” (CALADO, 1998, p. 127).

Neste universo complexo e de mudanças aligeiradas, as formulações teóricas se ampliam, descortinando conceitos, interpretações e visões de mundo acerca dos efeitos causados pelo processo de globalização no cotidiano das pessoas. De certo, o cotidiano é um terreno fértil para elaborações teóricas, à medida que novas e rápidas mudanças ocorrem no mundo as pessoas sofrem fortes influências dos meios de comunicação de massa, em especial da televisão e a internet, e adquirem novos hábitos e cada vez mais cedo passam a ter contato com as tecnologias. Esses instrumentos, geralmente a serviço do capital globalizado induzem as mudanças da vida em sociedade, influenciando no modo de se vestir, de comer, de se comportar, de pensar, de falar.

Além dessas questões, outros problemas são recorrentes no campo e nas grandes cidades como: habitação, transporte, saneamento, violência, desemprego; e no campo ainda persiste o problema da reforma agrária, desterritorialização e impactos ambientais pelas construções de hidrelétricas, desmatamento, escolas funcionando em condições precárias. E mais, novas questões se evidenciam, como a mecanização do campo, o agronegócio, o domínio da cultura dominante que nega a cultura camponesa e impõem a cultura do mercado. Estas temáticas constantemente são evidenciadas em produções teóricas. Ora, assumem a dimensão crítica e propõem alternativas; ora, assumem a dimensão crítica e reprodutiva; ora, assumem a posição do discurso fatalista, da acomodação e do ajustamento ao sistema capitalista.

O termo cultura mundo é concebido por Lipovetsky e Serroy (2011) para caracterizar a dominação cultural imposta pela classe dominante, pois, a dimensão econômica atrelada ao cultural impõe um estilo de vida que nega as especificidades culturais dos sujeitos e supervaloriza um modo de pensamento único. Os autores defendem a constituição da cultura da inteligência, pautada nos aspectos específicos do homem, estimulando a criação e a inovação.

Para eles, é preciso:

Uma política que dê a cada um a possibilidade de expressar o seu melhor e de contribuir à sua maneira para a humanização da cultura coletiva. Isso é verdade para os indivíduos, e é verdade também para as nações e os povos que, por encontrar-se diante de uma cultura globalizada, nem por isso deixam de herdar tradições e histórias próprias, nesse sentido, mais do que nunca se impõe a exigência de investir em uma “política da criatividade” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 169).

No que se refere à educação popular, o campo para o seu exercício parece minado de desafios, cuja realidade encontra-se encharcada pela ideologia dominante e pela consequente fragmentação das classes populares, gerando diferentes modalidades de oprimidos, que mais especificamente reivindicam ações imediatas ou inclusão na agenda de políticas públicas, o que de fato desarticula e limita ações políticas de caráter revolucionário.

Na atual realidade, os oprimidos se tornam vulneráveis diante dos mecanismos de dominação e das estratégias sedutoras do neoliberalismo, acentuando as crises de identidade. Deve - se pensar também as atuais fragilidades dos partidos políticos, ideologicamente defasados e os sindicatos potencialmente desacreditados.

Nesta ótica, pensamos que as reflexões de Gramsci a cerca da existência de três níveis de subalternidade parecem atuais: 1) Subalternos são aqueles sujeitos que se encontram em condição de subalternidade/opressão e desorganizados na sociedade; 2) subalternos são os proletários que estão organizados para a ação política, podemos acrescentar nesse grupo os movimentos sociais; 3) e o terceiro nível de subalternidade são aqueles sujeitos que tiveram acesso à formação cultural, mas se sentem impossibilitados de reagir contra a estrutura dominante, e são subordinados aos interesses dominantes, podendo ser denominada de subalternidade cultural.

Procuramos tecer algumas reflexões acerca dos níveis de subalternidade apresentados por Gramsci na sociedade atual. Na nossa concepção, o primeiro nível se refere aos grupos historicamente oprimidos e presos à consciência ingênua, de modo que não construíram a transição para a consciência crítica e se encontram desorganizados, fragmentados, cuja visão

de mundo está sobre a base do senso comum e por isso, impossibilitados de refletir sobre as condições de opressão e lutar para transformar a realidade; o segundo nível se mostra no processo de transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Neste grupo, aparecem os sindicatos e os movimentos sociais, os quais alcançarão um nível de consciência crítica e se manifestam de diversas maneiras. Especialmente nos dias de hoje, múltiplos sujeitos assumem várias bandeiras de luta, as quais já destacamos anteriormente; o terceiro nível se refere aos sujeitos que foram privilegiados culturalmente, tiveram acesso a uma formação cultural que possibilita ter consciência crítica sobre as condições de dominação e exploração, no entanto, não assumem a sua condição de sujeitos históricos. Pensamos que a subalternidade cultural está associada ao discurso da neutralidade criticado por Freire, ou mesmo, aos sujeitos de origem popular com formação cultural, mas estão a serviço da classe dominante.

Parece possível pensar que os sujeitos do terceiro nível, superaram a visão do senso comum, mas a transição da consciência para outro nível não está a serviço da transformação da realidade. Neste sentido, as reflexões de Mészáros (2008) apontam que o sistema de educação formal está a serviço do atual modelo de organização social, como estratégia de produção da conformidade e do consenso. “Um das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)”.

E mais, ele argumenta que a possibilidade de transformação social vinda do modelo de educação formal, construída sobre a lógica do mercado seria um milagre monumental.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “ não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecidas (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A educação construída a partir da visão capitalista consiste em reforçar os imperativos da dominação econômica e cultural. Esta perspectiva educativa conduz os sujeitos à alienação, ao individualismo e a negação da própria identidade. A adesão à sociedade mercantilizada e a cultura dominante torna o sujeito ajustado ao sistema, e obviamente a consequente perda de autenticidade, gerando assim uma decomposição das classes populares, como mostra essa abordagem de Korol (2008) “o resultado é uma luta

desapiedada do povo contra o povo, com conseqüente ruptura de valores e quebra de solidariedade”.

Não por acaso, a educação tem sido instrumento estratégico usado pelas classes dominantes para manter o controle da sociedade. A abordagem Gramsciana traz apontamento acerca dessa discussão, cuja análise reflete a realidade da Itália na época em que também foi vítima das condições de opressão do poder dominante. Ele revela que a educação tradicional, de melhor qualidade era destinada à elite, que já se preparava para se manter como classe dirigente; enquanto que para às classes subalternas era oferecida a escola técnica, que apenas preparava para o mercado de trabalho, mas não oferecia uma formação humana e de cultura geral. Assim, as intenções eram canalizadas para a classe dominante permanecer no poder e a classe subalternada continuar como classe dominada.

Atualmente, tem se evidenciado e ampliado os espaços de reivindicações para ter acesso à educação e a inclusão de temáticas que contemple as diversidades étnico/culturais, entre outras. Assim, é recorrente o debate sobre cotas para estudantes negros e/ou oriundos de escolas públicas, educação especial, educação contextualizada, etc. De certo, o reconhecimento e a necessidade de acesso à educação para pessoas historicamente penalizadas pelo modelo societário em que se encontram inseridos, acena para novas possibilidades de emancipação. Estas novas configurações aplicadas à realidade educacional não elimina as dimensões de incertezas quanto ao seu futuro e a vida dos sujeitos envolvidos neste processo. A própria dinâmica social apresenta um campo complexo e incerto para a educação formal, para a opção política dos sujeitos que se apropriam do conhecimento e os desafios para uma prática educativa autêntica, seja nos espaços formais ou informais.

Acerca destas reflexões, Calado (1998) salienta que pelo fato de a educação ser uma relação social, também é marcada pelas incertezas dos tempos atuais e pela singular importância de articular os espaços que se estendem das micro às macro relações sociais. O Autor nos diz que:

A Educação se acha inelutavelmente impregnada pelos traços de incertezas e buscas características dos novos tempos. Seja nas manifestações formais dos processos educativos, seja na multiplicidade de seus espaços não-formais, a educação se apresenta como um campo cuja especificidade mais marcante parece repousar no fato de propiciar, mais do que qualquer outra ciência social, o exercício de articulação dos espaços sociais que oscilam entre a “Oikia” e a “Pólis”. Também por esta razão, a Educação se acha igualmente impactada pelo novo quadro de mudanças rápidas, profundas e incessantes, característico de outras esferas da realidade (CALADO, 1998. p. 129).

A complexidade do universo concreto é desafiadora, pois, o mundo se mostra em processo de interação permanente, mas interação não quer dizer integração, embora sejam palavras parecidas, podendo até ser confundidas como sinônimos. A integração tem uma dimensão mais profunda do que a interação, de modo que o ato de integrar permite completude, estar inteiro, estar junto, estabelecendo vínculos entre as pessoas e a realidade. Já a interação estar no campo da superficialidade, sem profundidade, sem envolvimento e sem a criação de laços.

Com efeito, a absorção de informações recebidas em forma de pacotes prontos para serem consumidos sem o crivo de análise crítica é alvo de preocupação. Os instrumentos que viabilizam a circulação de informações e de contatos entre as pessoas servem aos imperativos da classe dominante que detém o poder econômico e cultural. Como reconhecem Lipovetsky e Serroy (2011, p. 77) “a economia, a sociedade, a cultura, a vida cotidiana, todas as esferas são remodeladas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação: a sociedade das telas é a sociedade informacional”.

Embora, esses traços se tornem cada vez mais evidentes no contexto atual e a reprodução da cultura dominante seja característica marcante das relações mercantis, esse cenário não está isento de conflitos. Ele é desafiador, mas com possibilidades de sofrer intervenções. “A Aldeia Global”, como denominou Marshall McLuhan, usado como referência para o processo de globalização, não eliminou as desigualdades e as injustiças sociais. Este universo de contradições que se apresenta entre opressores e oprimidos impulsiona o aparecimento e desenvolvimento de diversas formas de resistência e de luta, posto que, os princípios e as práticas da educação popular orientam múltiplas estratégias de organização e de enfrentamento nas esferas da sociedade de classes. Neste sentido, a educação popular, como possibilidade educativa direcionada às classes oprimidas, não se manifesta de uma única maneira, é aberta para questionar/refletir a realidade e estimular ações políticas de diversos sujeitos em condições de opressão. Inclusive, pela possibilidade de abertura pode ser uma experiência também exercitada pelo estado.

No entanto, o terreno da sociedade civil se apresenta fecundo para experiências educativas de caráter popular, podendo se manifestar em múltiplos espaços: Igrejas, movimentos sociais, sindicatos, Organizações não-governamentais, nas práticas de economia solidária, no orçamento participativo, entre tantos outros. Por isso, a perspectiva pedagógica de Paulo Freire que defende a prática educativa como ato de aprender e não de ensinar, tendo origem na realidade dos oprimidos pauta-se na construção e reconstrução do conhecimento de forma crítica, coletiva e para transformar. A concepção e a prática pedagógica desses atores

sociais marcam as contradições da sociedade capitalista que ao oprimir também sofre resistências.

Pensamos que o movimento intenso e de mudanças rápidas na sociedade da informação e do consumo amplia os desafios para as práticas da educação popular. Além de desafios históricos a serem enfrentados, novos mecanismos são utilizados como instrumentos de opressão pela classe dominante.

A educação popular defende os princípios da democracia, da solidariedade, da coletividade, do envolvimento comunitário, de novas alternativas de produzir e consumir com sustentabilidade. Para tanto, a formação da consciência crítica não é suficiente para transformar a realidade e para cultivar tais valores. Sobretudo, é preciso se organizar para a ação política. Estes princípios que tem como principal fonte de inspiração a prática e as idéias de Paulo Freire ferem os valores antidemocráticos e individualistas da burguesia, acarretando inúmeros desafios para o cultivo das práticas da educação popular na sociedade da “cultura mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências em educação popular, como caminhos alternativos em processo de formação parecem desafiadoras em função de fragilidades no processo de formação da consciência crítica e/ou pela reprodução ideológica do sistema capitalista. Por essas razões, a dimensão coletiva parece mais fragmentada, de modo que o sentido amplo da luta que contextualiza as questões políticas, econômicas e sociais passa por novas configurações que fragiliza a luta macroestrutural.

Contudo, não raro identificamos diversas práticas de educação popular, visto que o exercício desta concepção educativa assume uma dimensão significativa e não se limita apenas a um movimento de construção ideológica, mas, sobretudo orienta relações sociais e de trabalho e ações políticas na realidade concreta, principalmente para reivindicar políticas públicas e serviços voltados para a realidade do povo, como reivindicação por educação, transporte escolar, assistência técnica, financiamentos de créditos. Também é elemento essencial para orientar ações coletivas e solidárias presentes nos movimentos sociais, nas associações de trabalhadores, nas organizações não-governamentais. Nesse caso, não são ações simplesmente espontâneas, pois tem sentido orgânico na medida em que as pessoas identificam e discutem suas necessidades.

Por isso, a educação popular assume papel significativo na orientação de ações coletivas para organizar os setores menos favorecidos da sociedade e concretizar interesses da classe popular, de modo que essa concepção educativa defende a produção do conhecimento, convertendo o saber popular em conhecimento científico voltado para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire. 4^a ed. Brasília: Líder livros, 2008.

BRANÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALADO, Álder Júlio Ferreira. Reproblematisando o(s) conceito(s) de educação popular. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3^a ed. São Paulo: Vozes, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e em tempo**: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Caxambu: 21^o Reunião da ANPED, 1998.

KOROL, Claudia. Pedagogia da resistência e das emancipações. In: CECEÑA, Ana Esther. **Os desafios das emancipações em um contexto militarizado**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura Mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: USP, 1969.

MELO NETO, José Francisco de. **Diálogo em educação**. João Pessoa: Universitária, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2^a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de outro mundo possível. **Revista Histedbr online**. Disponível em <http://www.histed.br>. Nº. 40, p.72-89, acesso em dez 2010.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: Ida Bezerra e Carlos Rodrigues Brandão (Org.). **A questão política da educação popular**. 6^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Educação Popular:** metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.