



CONSCIENTIZAÇÃO E EMPODERAMENTO: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR AO CAPITAL SOCIAL

Humberto Silvano Herrera Contreras - Faculdade Padre João Bagozzi ¹

Resumen: El objetivo de este trabajo es estudiar la Educación Popular frente al Capital Social como un movimiento para la desreificación humana frente a una forma de educar las personas para adecuarse a las instituciones sociales del capitalismo. La actualidad del objeto de estudio, Educación Popular y Capital Social, es tan concreta por éstas se presentaren en el contexto actual como procesos de formación humana, que al mismo tiempo en que contradictorios se inmiscuyen en el escenario contemporáneo. De ahí el cuestionamiento central: Hasta qué punto la concepción de Educación Popular de tradición freiriana posibilita analizar y criticar la formación del Capital Social? Para eso, se discuten, los conceptos de empoderamiento y concientización, oriundos del Capital Social y de la Educación Popular respectivamente, no como dos lógicas abstractas de formación humana, mas como prácticas ligadas a las condiciones materiales y humanas de reproducción social. El estudio muestra que la Educación Popular se consolidó como una práctica pedagógica en Brasil y en la América Latina, que propone un modo de formación humana, de concientización y politización. Paralelamente, se mostró de cómo la concepción de Capital Social tiende a imponerse como una nueva forma de politización o participación cívica y que, en las últimas décadas, ha avanzado cada vez más en termos de las políticas públicas apropiándose del discurso de la Educación Popular y diseminándose como un producto de resultados eficientes, una forma de garantizar eficiencia y eficacia de las instituciones existentes. Este estudio apunta críticas al Capital Social retomando la Educación Popular más allá del capital.

Palabras-clave: Educación Popular. Capital Social. Formación Humana.

1 Considerações preliminares

A Educação Popular se consolidou como uma prática pedagógica no Brasil e na América Latina, como conscientização e politização. Paralelamente, mostrou-se de como a concepção de Capital Social tende-se a impor como uma nova forma de “politização” e que, nas últimas décadas, tem avançado cada vez mais em termos das políticas públicas apropriando-se do discurso da Educação Popular e disseminando-se como um fator de resultados eficientes.

O Capital Social ainda que polissêmico, tem como seu alvo a compreensão dos Estados Unidos e divulgada no Brasil por certos grupos que objetivam um novo modelo de formação humana que vincula a necessidade de perpetuação política das instituições liberais

¹ Faculdade Padre João Bagozzi. Professor.

com a proposta de formação cívica dos grupos considerados marginalizados e excluídos. No estágio atual do capitalismo é compreensível o avanço das propostas de formação do Capital Social, porque elas articulam mercado-democracia como valores centrais da realização humana, o que é necessário para garantir a estabilidade do sistema no âmbito mundial.

Ao pensar o ‘ser’ da Educação Popular hoje (MEJIA, 1993), no seio do século XXI, frente às determinações históricas do capital, surgem questionamentos, abordagens e conjecturas que criam e recriam acepções às quais neste item busca-se sintetizar para a clareza e discussão posteriores. Entre mas a pedagogia popular aproximar-se do Capital Social, mas perde seu potencial humanizador. A conscientização precisa concretizar-se a partir do trabalho humano. Este estudo de fundamentação histórico-ontológica concebe a dialética entre humanização e alienação, como possibilidade de compreensão de que a humanização se dá pelo trabalho, entendido aqui, como ‘auto-construção histórica’ do ser humano, como processo evolutivo de ontologização do ser social. A Ontologia conforme Lukács designa o trabalho como princípio originário do desenvolvimento humano, que faz “nacer al individuo em sentido estricto en el trabajo, como ser que pertenece a um gênero; se trata de una nueva concepción de la subjetividad, que se encuentra originada *a partir del* trabajo y *en* el trabajo” (INFRANCA; VEDDA, 2004, p. 22). Nesse perspectiva é que surge teleologicamente o fim do próprio trabalho humano: “el momento en que la subjetividad se objetiviza, o donde lo racional se vuelve real” (INFRANCA; VEDDA, 2004, p. 23). Em suma, na Ontologia o trabalho é o princípio fundamental do individuo e da sua subjetividade, ou seja, o homem que faz história e reproduz na sua consciência e na práxis da sua vida cotidiana a própria humanidade.

2 A CONSCIENTIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A conscientização em Freire (1979a, p. 96) é o “o *teste do ambiente*, da realidade”, constitui um “*darse cuenta*” (ALVAREZ, 1987, p. 5), um “apoderar-se da realidade” (FREIRE, 1979a, p. 99). Constitui um compromisso histórico do homem de apreensão da realidade, do seu trabalho e inserção no mundo. Conscientização seria um processo de ‘perceber-se’ na realidade histórica, de situar-se concretamente e dar testemunho da relação homem-mundo, do seu conhecimento.

Conscientização “é um processo humano que se instaura precisamente quando a consciência se torna reflexiva (...). A conscientização é o aprofundamento da tomada de

consciência (...). Significa que, enquanto seres conscientes que somos, temos uma *forma de abordar o mundo* (FREIRE, 1979b, p. 113).

O conceito de consciência em Freire remete não somente a um processo de conhecimento e reconhecimento, mas também de compreensão. Um “esforço *dialético de compreensão* entre a subjetividade e a objetividade (...), entre consciência e mundo” (FREIRE, 1979b, p.108). Segundo Alvarez (1987) a consciência é na perspectiva freiriana uma forma de produzir conhecimento que esta fundamentada em duas afirmações: a) a confrontação com o mundo como verdadeira fonte do conhecimento e, b) o conhecimento humano é uma estrutura dialógica.

A primeira afirmação refere-se ao caráter histórico do conhecimento. O conhecimento humano é ‘situado’, assentado na realidade, não alheio às condições materiais de vida. O objeto a conhecer é a realidade social, como ponto de partida do conhecimento. Um objeto inconcluso que se constrói permanentemente. Como afirma Alvarez (1987, p. 6),

La relación hombre-mundo está condicionada por su mutua transformación, el conocimiento humano no puede ser entonces una actividad pasiva, situada “*al margen*” de la realidad social sino que se sitúa en medio de las contradicciones y tensiones propias de la transformación.

A segunda afirmação refere-se ao caráter intersubjetivo do conhecimento, o homem conhece em ‘comunhão’, e essa mediação esta situada na realidade concreta como produto do seu trabalho. É “el diálogo entre los hombres en torno al objeto lo que produce el conocimiento” (ALVAREZ, 1987, p. 6). Sendo assim, o conhecimento, o reconhecimento e a compreensão, e, portanto, a conscientização, é um ato comunicativo.

O caráter histórico com que Freire entende o conhecimento faz com que situe o conceito – conscientização – no contexto de dominação na América Latina, e proponha nessa mesma perspectiva, o fundamento último da consciência oprimida. Ao estabelecer a relação ente consciência e estrutura social, Freire, direciona sua reflexão para o entendimento de qual tipo de consciência da produz e retroalimenta a dominação e de qual o lugar da consciência no processo de libertação. Freire (2003, p. 21) busca conhecer de como “el hombre dominado termina por introyectar esta autoridad exterior y constituirse en una consciencia hospedadora de la opresión”, e de cómo se produz a dualidade na consciência dos oprimidos (FREIRE, 1987).

É nesse sentido que a ‘conscientização’ como apoderamento dialético da realidade social, como possibilitadora de uma mudança estrutural, só é possível na antecipação da libertação da consciência oprimida. Tal convicção determina uma crítica a Freire, por

oferecer à ‘consciência’ papel primordial nas lutas pela transformação social, em detrimento das condições materiais. Freire estabelece uma ligação entre a consciência e a ‘práxis libertadora’ imbricando o conceito de consciência crítica, contudo na sua obra dedica maior tempo ao tema da ‘consciência’, sem abordar o suficiente os ‘momentos’ da ação e mobilização no processo de libertação (ALVAREZ, 1987). Referendo-se à ontologia marxiana Lukács (2004, p. 37) afirma que:

El hecho de que conciencia reproduzca la realidad y, sobre esa base, haga posible la elaboración modificadora de esta, implica, desde la perspectiva del ser, un poder concreto, y no una debilidad, como sucedería si se la juzgara a partir de aspectos exageradamente irreales.

Para o autor, o trabalho como um ‘fundamento dinâmico-construtivo’, sócio-ontológico, constitui-se a partir da participação ativa da consciência, como direcionadora da atividade humana, como posição teleológica do trabalho no seio das contradições da realidade concreta. Daí que a essência do trabalho determina que o movimento que os indivíduos executam deva encontrar-se dirigido por fins determinados de antemão, de posicionamentos éticos, relativos ao dever ser. Segundo Lukács (2004, p. 43) “el trabajo es una posición consciente; presupone, pues, un saber concreto – aunque no perfectamente concreto – acerca de determinados fines y medios”.

A concepção de conscientização expressa por Freire, na discussão da Educação Popular, expressa o núcleo da sua proposta educativa, o uso da própria consciência. A conscientização se refere “al proceso de descubrimiento y reconocimiento de su propia situación existencial – es decir la adquisición de una conciencia crítica, a una tomada de posición y a una manera de actuar frente a ella” (ALVAREZ, 1987, p. 9). E, a partir disso é possível compreender o ‘processo de conscientização’ apontado por Freire, processo de mobilização e modificação do ‘*darse cuenta*’, do trânsito de uma consciência oprimida à uma consciência crítica. Freire (1987, p. 42) citando Lukács salienta que é necessário “expliquer aux masses leur propre action”, para iluminar as finalidades da ação que se propõem, para assim ativar “consciemment le développement ultérieur de ces expériences”.

A conscientização, enquanto processo, tem como primeiro propósito, a ‘recuperação da palavra’, do *dia-logos*, ou seja, a ruptura da cultura de silêncio da situação de opressão na qual os homens estão imersos. Para Freire (1987, p. 104-105) “A existência, em tanto humana, não pode ser muda, silenciosa [...]. Existir humanamente é ‘pronunciar’ o mundo, é transformá-lo”. Após o pronunciamento da realidade, surge o segundo propósito, no sentido

de ‘problematizar a realidade’ na busca de identificar as causas da opressão. Freire (1987, p. 105) afirma que “os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica”. Nesse sentido, a intencionalidade da consciência, sua teleologicidade, é em si um processo reflexivo, da ‘consciência da consciência’, da objetivação da admiração do mundo e do seu próprio questionamento sobre ela.

Num terceiro propósito da conscientização encontra-se a ‘criação cultural’, entendida como o diálogo mobilizador das diferentes culturas – e porque não dizer, dos próprios movimentos sociais - que assumem a necessidade de inserir-se criticamente na realidade, como práxis libertadora. Neste ponto, é que se evidencia o quarto propósito da conscientização como processo coletivo de ‘identidade – organização’, de consciência de classe.

Toda união dos oprimidos entre si, que sendo ação aponta a outras ações, implica, tarde ou cedo, que ao perceber estes seu estado de despersonalização, descubram que em tanto divididos, serão sempre pressas fáceis do dirigismo e da dominação [...]. Pelo contrário, unificados e organizados, farão da sua debilidade uma força transformadora, com a qual poderão recriar o mundo, fazendo-o mais humano (FREIRE, 1987, p. 189).

A necessidade de estabelecer uma identidade social e o reconhecimento do antagonismo constitui a ‘consciência de classe’, um testemunho sobre a negação de uma atitude fatalista, em prol do assumir uma responsabilidade histórica de transformação.

3 O EMPODERAMENTO NA LÓGICA DO CAPITAL SOCIAL

Em contrapartida, o conceito de empoderamento oriundo da teoria do Capital Social remete a uma compreensão de um caráter associativo, sustentado em redes de cooperação social, que de forma normativa geram confiança e eficiência para o processo econômico (FUKUYAMA *apud* HIGGINS, 2005). O Capital Social considera a sociabilidade como um recurso produtivo, que garante o bom desempenho da economia, em poucas palavras, o Capital Social é a dimensão social das relações econômicas (MATTEDI, 2005).

Como se afirmou anteriormente, ainda que os teóricos apontem o Capital Social como solução dos problemas sociais, a partir de relações de confiança e cooperação, do empoderamento dos indivíduos e ainda, do acúmulo de capital, denota objetivos

incompatíveis. É uma tentativa de estabelecer uma sinonímia entre ‘empoderamento’ e ‘conscientização’, justificando de que é possível a humanização do capitalismo.

O Capital Social como compromisso cívico de uma sociedade objetiva enquanto ‘recurso moral’ incrementar e acumular um ‘estoque social’ de confiança interpessoal (comunidade cívica), de confiança institucional (desempenho institucional) e de consolidação democrática (êxito democrático) (PUTNAM, 1997). O Capital Social constitui “um estoque ou acumulação de confiança, expectativas e reciprocidades, fluxos de informações e relações de intercâmbios” (SILVEIRA, 2006, p. 259). Estrategicamente, o capital social não leva em conta a divisão social de classes, que mina as possibilidades de construção de confiança mútua não alienadoras ou reificadoras. Nesse sentido esse se configura como ideologia dominante.

Ao definir o Capital Social como garantia do êxito democrático, dentro dos marcos do capitalismo, afirma-se que o êxito das políticas públicas é produto da “densidade do tecido associativo, pelas relações de confiança e reciprocidade e pelo grau de cultura cívica” (BORBA; SILVA, 2006, p. 118). Em contraponto, se os autores do Capital Social o consideram produto de uma educação cívica, será possível cogitar que a adjetivação do ‘popular’ da educação, está sendo suplantada pela adjetivação do ‘civismo’?

É neste ponto que o conceito de empoderamento dos atores sociais, como ‘cooperação mútua’, como “um processo que visa fortalecer a autoconfiança de grupos populacionais desfavorecidos, com o propósito de capacitar indivíduos para a articulação de interesses individuais e comunitários na busca do bem comum” (SILVEIRA, 2006, p. 261). Nessa tentativa, os autores do capital afirmam que a autonomia dos indivíduos e a capacidade de intervir na realidade estão determinadas pela participação nos processos de discussão e decisão. A partir destas afirmações que se atribui um ‘diálogo superficial’ entre Educação Popular e Capital Social, no sentido de fundamentação das propostas. Segundo Silveira (2006) empoderar é proporcionar a capacidade de reflexão e ação dos indivíduos nas suas práticas cotidianas e da possibilidade de intervir na realidade, por meio de um processo educativo na perspectiva freiriana. O empoderamento, como envolvimento ativo dos cidadãos, é considerado como a legitimação da democracia. Os cidadãos ‘empoderados’ (confiantes, solidários e recíprocos) possibilitarão a formação e eficiência da comunidade política por meio da participação popular.

4 ENTRE A CONSCIENTIZAÇÃO E O EMPODERAMENTO

Após ter conceituado ‘conscientização’ e ‘empoderamento’ busca-se a partir da produção teórica de Mészáros pretende-se criticar a concepção de educação proposta pelo capital social por meio da crítica a reificação das relações humanas. Objetiva-se mostrar as possibilidades ‘da educação popular para além do capital social’ no sentido de “construir um pensamento educacional contra-hegemônico antagônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora” (FRIGOTO, 2005).

A reflexão crítica de Mészáros propicia um estudo sobre os limites e equívocos das visões liberais que concebem a educação como funcionalista, dominante, “como um sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des)ordem do metabolismo social do capital (FRIGOTTO, 2005). Segundo Jinkings (2009) pensar uma ‘educação para além do capital’ é pensar um educação como um ato de criação humana e um processo de qualificação para a vida. Para isso, é necessário superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus parâmetros e fundamentos sociais. É por esse fato que

A educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (JINKINGS, 2009, p. 12).

Para Mészáros (2009, p. 27), a educação para além do capital exige “*romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. E, nesse sentido, ‘romper’ não significa corrigir ou reformular a lógica do capital, por ser a mesma incorrigível, mas transformar esperançosamente determinantes de que existe uma alternativa de superação frente à globalização capitalista.

Jinkings (2009, p. 13) afirma que em Mészáros,

educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Mészáros (2009) considera que a lógica do capital é incorrigível e irreformável – então conseqüentemente, o capital social é incorrigível e a educação popular não pode ser considerada uma possibilidade de capital social, somente se o for na interpretação da própria

lógica do capital – e pensar na sua correção ou reforma, ou mesmo na sua humanização, é afirmar um absurdo. Pensar que o capital social pode ser uma manifestação de educação popular, de educação libertadora e conscientizadora, “é permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2009, p. 26). É cogitar a educação a partir de um espírito comercial, limitado ao capital, incapaz de emancipar ninguém, ao contrário, reafirma uma educação negligenciada, mazelada e desprezada.

Parafraseando Mézárós (2009, p. 27) tem-se que o capital social,

Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social.

Frente a essa realidade é que se cogita, se elabora, a conscientização como um movimento de rompimento - de ‘rasgar o véu das personificações carinhosas do capital’ - e de mudança educacional radical. Nesse sentido, a educação popular ainda que participe da dinâmica interna do capital adotando o ritmo da sociedade mercantilizada, “apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2009, p. 45). O autor é radical quando afirma que nem a educação formal nem o sistema do capital são capazes de fornecer uma alternativa emancipadora radical – tal vez a educação popular possa ser uma delas. Nas palavras do autor:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as 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*” (MÉSZÁROS, 2009, 45).

A ‘prisão’ capitalista apresenta uma lógica autoritária, internalizada e institucionalizada. Para libertar-se dessa prisão é necessário romper com a lógica do capital, “substituir as forças onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2009, p. 47). Aí encontra-se o cerne da problemática: a educação está a serviço da perpetuação da ordem social alienante do capital? Será o conhecimento uma possibilidade superadora da reificação do capital?

Nesse emaranhado é possível entender o conceito ‘*para além do capital*’, como uma possibilidade inerente e concreta que busca alternativas de superação da alienação capitalista,

desmistificando ‘manifestações populares’ de capital social como reivindicações alternativas capazes de removerem os defeitos do capitalismo. Frente a essa situação,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2009, 65).

O autor especifica ‘*a transformação progressiva da consciência*’ como possibilidade de reforma concreta – ruptura – das condições objetivas de reprodução da sociedade. E, nesse sentido, é possível destacar tanto uma revolução da consciência quanto de uma revolução das condições materiais – uma revolução existencial e histórica. Nesse sentido seja pertinente citar Paracelso (*apud* MÉSZÁROS, 2009, p. 67) quando afirma que “não devemos julgar um homem pelas suas palavras, mas pelo seu coração. O coração fala através de palavras apenas quando elas são confirmadas pelas ações [...] Ninguém vê o que está nele escondido, mas somente o que seu trabalho revela”. Evidencia-se aqui a manifestação da liberdade como existencial e histórica, como movimento de conscientização ético e estético, capaz de enfrentar a desumanização do sistema educacional na sociedade capitalista.

Freire (1996, p. 19) adverte que “A ideologia fatalista, imobilizadora, que anima o discurso liberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em nos convencer de que não podemos fazer nada contra a realidade social, que passa de histórica e cultural a ‘quase natural’”.

Para Mézáros (2009, p. 67), “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”. Para o autor a defeituosidade do capital, a alienação de suas personificações e suas referências de desigualdade, denotam a necessidade de desreificação da lógica do capital. E, nesse processo, a educação é geradora de transformação, de emancipação radical, e de possibilidade concreta de libertação da consciência humana *para além do capital*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de reconceitualizar/resignificar/reconstruir a Educação Popular apontam para uma certa ausência da reflexão pedagógica sobre a mesma, no sentido de

reconhecer que existem diferentes concepções e posições de Educação Popular, (CENDALES; POSADA, 1993), sendo que nem todas dão conta de sua historicidade. Nesse sentido, sua refundamentação “pasa un poco por exorcizar prejuicios y en ese sentido, es importante enfatizar en la necesidad de una sabia articulación de la reflexión y estudio individual con la reflexión y estudio colectivo” (TÁBORA, 1994, p. 50).

Conforme a premissa exposta por Streck (2010, p. 301) tanto a Educação Popular quanto os movimentos sociais constituem-se “como forças distintas e complementares, desempenhando um importante papel na promoção de desequilíbrios e na busca de transformações e novas regulações”. A Educação Popular e os movimentos sociais estabeleceram nas últimas décadas “uma relação germinal”, como “novas energias emancipatórias” de novos sujeitos e orientações para a ação coletiva que potencializam os “sentidos sociais”, os sentidos do público como uma produção cultural chave para os processos de democratização (GARCÉS, 2009, p. 88).

Contudo, na perspectiva de uma educação popular para além do capital, os próprios movimentos sociais precisam ser transformados em sua natureza ético-política, pois são eles, em grande parte, os responsáveis pela apropriação conservadora da educação popular por parte da formação do capital social.

Pode-se afirmar que a Educação Popular representa um movimento de reivindicação e de engajamento na luta por rupturas. A Educação Popular como movimento – em movimento, de sair do lugar - de ‘inéditos viáveis’. Assim, a dificuldade de definição da Educação Popular é reflexo do seu ‘movimento’ criativo e recriativo e combativo que esta no cerne da sua origem nos movimentos sociais. É no movimento de reconfiguração do ser social da Educação Popular que se pergunta “pelo lugar de onde faz sua leitura de mundo e a sua intervenção” (STRECK, 2010, p. 301), e onde/como a figura de Paulo Freire atualiza-se na compreensão do movimento, e seu entendimento do homem como problema pedagógico – do *que* e do *como* estão sendo -, como oprimido multifacetado, mantém se renovado: “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 1987, p. 29). Saviani (2010) ressalta que a matriz pedagógica da proposta educativo-conscientizadora de Freire traduziu-se como um método ativo, dialógico, crítico e criticizador que empenhou-se em “colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores [...] dos deserdados e oprimidos que [...] no contexto da globalização neoliberal, compõem a massa crescente dos excluídos” (SAVIANI, 2010, p. 335).

No Brasil, é necessário fertilizar a proposta de Freire com a concepção de pedagogia de Saviani, no sentido de não se perder a capacidade de mobilização popular da primeira nem o compromisso de transformação radical das estruturas sociais como forma de efetivamente humanizá-las, o que se faz concomitantemente com a desreificação da formação humana, que exige não só a reelaboração do saber popular, mas também a apropriação do saber da classe dominante.

A Educação Popular, poderá então manter-se como movimento rebelde pedagógico-político-cultural (STRECK, 2010) “de encuentro con el pueblo” (LOVISOLO, 1993, p. 20), respondendo coletiva e organizadamente aos problemas específicos de uma classe que buscam a objetivação e reconhecimento de sua humanidade. Como a ‘escola da vida’ objetivam reencontrar práticas sociais que produzam transformações efetivas, dando ênfase ao estudo da pedagogia dentro do movimento do outro e do movimento em si, e do movimento da totalidade social, como um momento pedagógico da sociedade que supera assim mesma. Nesse processo a aprendizagem popular busca redimensionar o ‘popular’, ou seja, reconstruir sua identidade e sua leitura do local e global frente às relações de poder, tendo como princípio pedagógico a participação na luta pelos direitos humanos e sociais e pelas transformações estruturais que estes exigem.

Essa perspectiva, analisada à luz da conjuntura atual e das repercussões do neoliberalismo, retrata uma Educação Popular em busca de refundamentação, resignificação (PALUDO, 2009) e revigoração, num movimento de transformação da luta, das estratégias de formação política perante as novas configurações dos territórios de resistência e contestação, e das novas governabilidades. Os novos movimentos sociais estruturam-se a partir de novas lógicas emancipatórias e na ampliação e reformulação da política, representando assim, ‘uma guinada de muita coragem’, uma crítica ao estadocentrismo sem negar a função do estado tanto no que diz respeito a opressão como a emancipação humana, e a afirmação não só de novas territorialidades (GARCÉS, 2009), mas também de novas formas de relações verdadeiramente democráticas de identificação entre produtores e apropriadores dos bens sociais. Segundo o autor, o reconhecimento de que,

existe uma guinada das noções estadocêntricas dos anos 1960 para as noções ‘socioterritoriais’, porém isso não implica que o Estado deixou de ser uma referência fundamental para os movimentos. A questão é, no entanto, que os movimentos não podem esgotar-se em sua relação com o Estado (quanto mais potencializem sua autonomia, maiores possibilidades terão de desenvolvimento); mas, ao mesmo tempo, não podem renunciar a ver no Estado uma instância que influi nos processos de democratização da sociedade (e que o Estado destina-se à sociedade em sentido amplo e não só às dinâmicas do mercado) (GARCÉS, 2009, p. 89).

Nessa perspectiva, a Educação Popular configura-se como um movimento de formulação e recriação permanente do ‘público’. A participação da educação popular nas discussões internacionais emerge a partir da criação das redes globais de cidadania que tem sido conhecidas como as experiências da ‘sociedade em movimento’, pelo fato de congregarem as diversas reivindicações e protestos no mundo todo.

A contestação popular traduz-se em luta de resistência, de configuração de um novo território, de um outro lugar social, na busca por novas possibilidades de distribuição de poder e de organização social. Uma Educação Popular que possibilite um Brasil ‘cheio de marchas’ (FREIRE, 1997). Do reconhecimento desses territórios ‘das diferenças’ (FREIRE, 1992), do ‘silêncio das culturas populares’ (BRANDÃO, 2009) como alongamentos da pedagogia do oprimido, dos sem-terra, dos sem-escola, dos sem-teto, ‘dos condenados da terra’, entre tantos. “A Educação Popular passa a ser uma espécie de metapedagogia que abriga essas diferenças” (STRECK, 2010, p. 306) e que possibilitam novas experiências de socialização e formação política.

Em relação às novas governabilidades, o exemplo da ascensão de governos representativos oriundos dos diferentes territórios simboliza a capacidade de participação e mobilização social dos movimentos populares. No entanto, nessa encruzilhada movimentos sociais se transformaram em organizações não-governamentais abandonando o caráter contestatório e revolucionário e assumindo uma personalidade colaborativa e parceira na elaboração e promoção de programas e projetos sociais. Tal panorama desvirtua e desconfigura o projeto pedagógico da Educação Popular, atrofiando e, por que não dizer, extorquindo, sua qualidade política, formativa e organizativa dos movimentos sociais.

Sobre isso, Pacheco Jr. e Torres (2009, p. 27) afirmam que essas ações educativas de programas e projetos, oriundas principalmente do segundo e terceiro setor, “servem aos mais variados interesses, cujo conteúdo e objetivo, embora o discurso afirme o contrário, não correspondem ao caráter originário da Educação Popular. São, muitas vezes, práticas financiadas a serviço do capital e dos interesses da classe dominante”. Para os autores, tais ações representam a privatização do público, a “satanização do público” (PAIVA, 1994, p. 35), a “diabolização do capitalismo” (FREIRE, 1997), enfim, a destruição do potencial reivindicativo dos movimentos sociais, “tais práticas sociais constituem para a despolitização da população e redução da responsabilidade do papel do Estado na questão social” (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 28).

Por outro lado, cabe ressaltar as parcerias de movimentos sociais com o Estado, um exemplo disso é a relação do Movimento Sem Terra (MST) com os órgãos públicos, na luta de configurar o Estado como espaço público, como território a ser recriado. Nesse sentido, a Educação Popular constitui-se como reconstuidora do espaço público, como gestadora das necessidades dos movimentos sociais no processo histórico e porque não, como sistematizadora das pedagogias clandestinas de sobrevivência, resistência e de convivência (STRECK, 2006).

Nesse emaranhado no qual a Educação Popular encontra-se confrontada com o seu ‘labirinto’, com um ‘epistemicídio’ da sua matriz pedagógica oriundo do sistema do capital é possível concretamente reconstruir a memória pedagógica dos movimentos sociais transformando os ‘corredores do labirinto em lugares habitáveis’ (STRECK, 2006), no sentido de mobilização de um poder recriado (FREIRE, 2005) que existe e se faz necessário produto das mazelas do poder dominante.

Como afirma Costa (2009, p. 124) a impossibilidade de definir conceitualmente a Educação Popular, constituem-na não como um processo estático e cristalizado, “mas um processo vivo e vibrante, que pulsa nas relações e tramas sociais, das quais se alimenta e, ao mesmo tempo, as nutre. Transforma enquanto se transforma”. A Educação Popular como movimento pedagógico de politização dos militantes, por meio da leitura e pronunciamento da realidade – conscientização -, em vias a sua intervenção.

A atualidade da Educação Popular na perspectiva freiriana evidencia-se na sua epistemologia, embasada na compreensão crítica da relação seres humanos-mundo, na sua necessidade de releitura na conjuntura em que vivemos. Sendo assim, o pensamento de Freire se faz atual sobretudo, “pelo quadro social de opressão que permanece”. A Educação Popular em relação ao oprimido,

[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta pela sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 34).

A Educação Popular requer conscientização para fortalecer um modelo contra-hegemônico, para desvelar a ideologia dominante que a nega e disfarça a existência das classes sociais. Sua importância atribui-se à conscientização para a ação política na tentativa de responder à seguinte problemática: Como humanizar em meio a um processo global de desumanização? Como intervir na realidade coletivamente, de modo coerente e responsável? (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 44).

Sua vigência sustenta-se na organização em torno da consciência de classe e da “crítica à realidade que nega a humanização, ou seja, a negação do ser e a relação de opressão desumanizadora” (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 23). Em síntese, a negação da subjetividade do ser na contradição do mundo objetivo. A ontologização da sua humanidade: recuperar a vocação ontológica negada aos sujeitos, ‘a humanidade que lhes foi roubada’ (FREIRE, 1987; ARROYO, 2002) como negação que provém das relações sociais, que são historicamente construídas.

Em suma, a concepção de educação como prática humana e específica dos seres humanos na história, como movimento, como luta (FREIRE, 1987), reafirma com atualidade que “a Pedagogia do Oprimido não foi, ela está sendo” (PACHECO, JR; TORRES, 2009, p. 53).

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. **Conscientización segun Paulo Freire: fundamentos**. In: Instituto para el Nuevo Chile. Santiago de Chile: Ediciones Documentas, 1987.
- ARROYO, M. A atualidade da educação popular. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 11, n. 19, jan./jun. 2002.
- BORDA, M. SILVA, F. A retórica do capital social. in: BAQUERO, M.; CREMONESE, D. **Capital social: teoria e prática**. Unijui: Ed. Unijui, 2006.
- _____. Trinta anos depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.
- CENDALES, L.; POSADA, J. La cuestión pedagógica en la educación popular. In: TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular**. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.
- COSTA, M. Os amálgamas das transformações da educação popular. In: *Revista EccoS*, São Paulo, v.11, n. I, jan./jun., 2009.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Conscientizar para libertar (Conferência, México, 1971). In: TORRES, C. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979a.

_____. Desmitificação da conscientização (Conferência, México, 1971). In: TORRES, C. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979b.

FRIGOTTO, G. [texto contracapa]. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

GARCÉS, M. Educação popular e movimentos sociais. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

HIGGINS, S. **Fundamentos teóricos do capital social**. Chapecó: Argos, 2005.

INFRANCA, A.; VEDDA, M. Introdução. In: LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: o trabalho**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

JINKINGS, I. [Texto da Apresentação]. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LOVISOLO, H. Educación popular y modernidad. In: TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular**. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MEJIA, M. Borradores para una refundamentación de la educación popular. In: TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina: tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular**. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PACHECO, Jr; TORRES, M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação popular. In: ASSUMPCÃO, R. (org). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

PAIVA, V. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: INEP. **Encontro Latino-Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**. Anais do Encontro. Brasília: INEP, 1994.

PALUDO, C. Educação popular – dialogando com redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, T. (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia: A experiência da Itália moderna**. São Paulo: FGV, 1996.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

STRECK, D. **Entre emancipação e regulação:** (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 15, n. 44, maio/ago, 2010.

_____. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

TÁBORA, R. **Educación y política en América Latina:** tensiones y afirmaciones emergentes para una refundamentación de la educación popular. Santiago de Chile: CEAAL. Série Papeles del CEAAL. n. 7, nov. 1994.