DISCURSOS DA EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA:

Encontros com Michel Foucault e Paulo Freire

VOLMIR JOSÉ BRUTSCHER
AFONSO CELSO SCOCUGLIA

Editora UFPB

DISCURSOS DA EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA:

Encontros com
Michel Foucault e Paulo Freire

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitor PRPG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA

EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial BERNARDINA Mª JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA (Ciências Sociais Aplicadas)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística e Letras)
FABIANA SENA DA SILVA (MULTIDISCIPLINAR)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Natureza)
ÍTALO DE SOUZA AQUINO (Ciências Agrárias)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARD (Ciências Humanas)
MARIA REGINA DE VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Volmir José Brutscher
Afonso Celso Scocuglia

DISCURSOS DA EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA:

Encontros com Michel Foucault e Paulo Freire

Editora da UFPB
João Pessoa
2017

Direitos autorais 2017 - Editora da UFPB

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

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora da UFPB

Editoração Eletrônica Emmanuel Luna

Design da Capa Emmanuel Luna

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

B913d Brutscher, Volmir José
Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire / Volmir José Brutscher, Afonso Celso Scocuglia. – João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2017.
304 p. : il. -

ISBN: 978-85-237-1209-9

1. Educação. 2. Educação popular. 3. Michel Foucault. 4. Paulo Freire. 5. Filosofia da Educação. I. Scocuglia, Afonso Celso. II. Título.

UFPB/BC CDU: 37

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Livro aprovado para publicação através da Carta Convite Nº 1/2017, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

Dedicado aos familiares e amigos,
pelo carinho e apoio;
aos diversos sujeitos sociais populares,
razão da educação popular e deste livro.

A nossa utopia, a nossa sã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfacele e não sobreviva. […] Ninguém me pode afirmar categoricamente que um mundo assim, feito de utopias, jamais será construído. Esse é, afinal, o sonho substantivamente democrático a que aspiramos.

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

1 MICHEL FOUCAULT: SABER E PODER..... **39**
1.1 NOÇÃO DE HISTÓRIA..... 40
1.2 SABER, CIÊNCIA E VERDADE 47
1.2.1 Aristóteles: unidade entre desejo, conhecimento e verdade 48
1.2.2 Nietzsche: desimplicação entre vontade, conhecimento e verdade..... 52
1.2.3 Foucault: saber, ciência e verdade..... 55
1.3. PODER: SOBERANIA, DISCIPLINA E BIOPODER 63
1.3.1 Genealogia dos saberes ou reviravolta dos saberes sujeitados..... 63
1.3.2 Poder da soberania 69
1.3.3 Poder disciplinar 74
1.3.4 Biopoder 77

2 PAULO FREIRE: CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA..... **85**
2.1 CONTEXTO: REALIDADE E ESPERANÇA 87
2.2 SER HUMANO: CONSCIENTIZAÇÃO, RELAÇÃO, HISTÓRIA..... 94
2.2.1 Ser de consciência e de relação..... 94
2.2.2 Conceitos de consciência 102
2.2.3 O ser humano como ser histórico 108
2.3 CONHECIMENTO COGNOSCITIVO, COMUNICATIVO E SÓCIO-HISTÓRICO..... 115
2.3.1 Dimensões do conhecimento: cognoscitiva e comunicativa 115
2.3.2 O conhecimento como processo histórico e social 121
2.4 EDUCAÇÃO: REALIZAÇÃO DO SER MAIS NA RELAÇÃO INTERSUBJETIVA E DIALÓGICA 126
2.4.1 A consciência da inconclusão e a vocação para o ser mais como razão da educação..... 126
2.4.2 A educação como processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos..... 130
2.5 POLÍTICA, ÉTICA E EDUCAÇÃO..... 139
2.5.1 Não há neutralidade na ação humana 141
2.5.2 Democracia como forma e conteúdo 143
2.5.3 O sonho como um motor da história 150

3 DISCURSO FUNDACIONAL DA EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA 155
3.1 CONTEXTO: RESISTÊNCIA À OPRESSÃO 156
3.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR: ARTICULAÇÃO EM TORNO DE UM PROJETO POLÍTICO 166
3.3 OBJETIVOS: TRANSFORMAR A REALIDADE E CONSTITUIR SUJEITOS..... 174
3.4 SUJEITOS: OS OPRIMIDOS ORGANIZADOS COMO CLASSE SOCIAL 179
3.5 METODOLOGIA: PARTIR DA REALIDADE E EDUCAR NA ORGANIZAÇÃO 183

4 EDUCAÇÃO POPULAR NO SÉCULO XXI..... 187
4.1 CONTEXTO: A NECESSIDADE DO INÉDITO-VIÁVEL E O PAPEL DO DISCURSO..... 188
4.1.1 Conjuntura: vigência da desigualdade e do preconceito 189
4.1.2 O inédito-viável: desafio de produzir o novo a partir do sonho 199
4.1.3 O papel do discurso na produção da novidade..... 210
4.2 CONCEITO: SÍNTESE ENTRE PROJETO POLÍTICO E ATUAÇÃO MICROPOLÍTICA 213
4.2.1 Vigências do discurso fundacional no Século XXI 213
4.2.2 Valorização da diversidade e da micropolítica 217
4.2.3 Conjugação entre (rel)ação estratégica e (rel)ação comunicativa 225
4.3 OBJETIVOS: TRANSFORMAR O DISCURSO E AS RELAÇÕES 232
4.3.1 Novo discurso..... 232
4.3.2 Transformar as relações de poder 238
4.4 SUJEITOS: OS OPRIMIDOS, MAS QUEM SÃO? 243
4.4.1 Oprimidos diversos 243
4.4.2 Sujeitos sociais populares..... 247
4.5 METODOLOGIA: ABERTURA À NOVIDADE E À DIVERSIDADE CULTURAL..... 254
4.5.1 Dialética aberta e dialógica..... 254
4.5.2 Nova realidade..... 256
4.5.3 Organização dos sujeitos sociais populares: ênfase cultural 263

CONSIDERAÇÕES FINAIS 271

REFERÊNCIAS 283

INTRODUÇÃO

Este livro tem como objeto de estudo os discursos da educação popular contemporânea, considerando o saber e o poder. Caracteriza-se, metodologicamente, como abordagem teórica, inscrita nos referências da análise dialética e da análise de discurso. O problema que se coloca é: como (re)ler a educação popular contemporânea pela ótica das relações saber-poder presentes nos discursos de Paulo Freire e de Michel Foucault? *O objetivo geral* consiste em abordar os discursos da educação popular contemporânea, buscando, na análise das relações saber-poder, de Michel Foucault e de Paulo Freire, contribuições para renovar a educação popular no Século XXI, como teoria político-pedagógica. Defende como tese que a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire embasa e provoca o discurso da educação popular contemporânea a se renovar como teoria político-pedagógica, conjugando relações estratégicas (relação de força e competição) e relações comunicativas (relação de diálogo e cooperação), atuação macro (projeto) e atuação micro (cotidiano), resistência e produção de novidade, tendo sempre nos sujeitos sociais populares a referência para a elaboração e a ação. Os resultados demonstraram que Foucault compreende o saber como resultado de práticas discursivas, e o poder, como relação de forças que passa, para além da posse e da repressão, pelo exercício de uma rede complexa e produtiva de discursos, de querer, prazer, saber, ciência e de tecnologias, apoiando o avanço da história na inteligibilidade das lutas, das táticas e das estratégias. Freire compreende o saber (conhecimento) como resultado da relação intersubjetiva, mediada pela realidade objetiva, e o poder como exercício democrático e dialógico que emana da "fragilidade" e da luta dos oprimidos, apoiando o avanço da história no sentido do *ser mais*, dos sonhos e da comunicação. O discurso fundacional da educação popular contemporânea[1], que tem Freire como

1 Considera-se discurso fundacional da educação popular contemporânea praticamente todo o período da segunda metade do Século XX. Não pretendemos enquadrar o discurso fundacional dentro de um marco exato, mas estabelecer referências. O período contemporâneo atual, em geral, toma como marco referencial os movimentos estudantis e políticos do ano de 1968. A educação popular teve uma expressão significativa, no Brasil e na América Latina, no início da década de 1960, por meio dos movimentos de alfabetização de adultos e de reformas de base. Contudo, essa expressão só foi possível porque já vinha

um dos seus principais expoentes, afirma-se como resistência à opressão e como busca de transformação da realidade, focando no discurso ideológico e macropolítico. Diante da conjuntura e das perspectivas diferentes (representadas por Foucault e por Freire), o discurso da educação popular no Século XXI[2] encontra-se desafiado a se renovar como teoria político-pedagógica, conjugando relações estratégicas e relações comunicativas, atuação macropolítica e micropolítica, resistência à opressão e produção de outro mundo desejado. As categorias ou conceitos mobilizados nesta análise, tanto no discurso fundacional quanto no da educação popular no Século XXI, são: contexto, conceito (definição/concepção), objetivos, sujeitos e metodologia. As fontes interrogadas são livros considerados como sendo do primeiro e do segundo Foucault; a obra bibliográfica de Freire; textos sobre educação popular de autores latino-americanos, publicados entre as décadas de 1950 e 1980 e entre os anos de 1990 e 2016.

Em suma, este livro aborda os *discursos da educação popular contemporânea* e estabelece *encontros com Michel Foucault e Paulo Freire*. Seu propósito se originou, em certa medida, de inquietações oriundas de reflexões filosóficas e da atuação como educadores populares. Pela Filosofia e pela História, nossa aproximação e interesse na educação é, centralmente, pelo viés da fundamentação.

Ao iniciarmos a elaboração, pareceu-nos pertinente considerar as relações saber-poder nos discursos da educação popular contemporânea. Saber e poder são coisas diferentes, mas se encontram estreitamente vinculados. Em muitos casos, o saber se constitui, praticamente, como

---

sendo gestada, principalmente a partir da década de 1950. Os movimentos de alfabetização de adultos e as reformas de base foram abalados pelas experiências de ditadura militar que se instalaram no Brasil e em diversos outros países latino-americanos, mas a educação popular continuou expressiva, nas décadas de 1970 e 1980, especialmente por meio da articulação e da luta por democracia. Por isso tomamos a (re)abertura democrática, no Brasil, em 1985, como outro marco de referência para o (fenecimento do) discurso fundacional da educação popular contemporânea, pois, com a mudança de conjuntura, o discurso também muda, ainda que este tenha ajudado a provocar aquela. Em suma, tomamos como período de referência do discurso fundacional da educação popular contemporânea os anos de 1950 a 1990.

2 Compreende-se por educação popular no Século XXI o período que se iniciou com a (re)abertura democrática no Brasil (com a promulgação da Constituição Federal de 1988) e em outros países da América Latina, e que começa a exigir da educação popular uma ressignificação da pauta até então centrada no combate ao modelo macroeconômico do regime autoritário e na luta política pela democratização. Sendo assim, sem ignorar o período transitório e sem pretensão de data exata, consideramos como discurso da educação popular no Século XXI, o que abrange o período que se iniciou no começo da década de 1990 e se estendeu até os dias atuais, ou seja, até 2016.

condição de possibilidade para o poder. Por sua vez, o poder é, geralmente, a expressão de um saber ou de saberes. Com isso, não pretendemos negar outras facetas do poder. Por outro lado, o poder também potencializa o saber ou certos saberes. Sendo assim, considera-se razoável abordar os dois nessa relação intrínseca e, quando convier, separá-los, didaticamente, para perceber e analisar a especificidade de cada um.

O saber é, certamente, a principal distinção da espécie humana. Todavia, é importante observar que o saber nunca foi uma abundância nem gratuidade metafísica dada do além ao ser humano. O saber é construção, é conquista, que se deu aos poucos, historicamente, a partir da luta pela sobrevivência. Segundo Melo Neto e Silva (2015, p. 139), a "evolução da espécie humana só tem sido possível devido [...] ao acúmulo de saberes intuitivos ou conhecimentos práticos, [...] tornando possível a sua existência até os dias de hoje. Nessa caminhada da humanidade, fora ocorrendo um processo seletivo". Diante dos problemas e dos desafios, o ser humano foi experimentando e, por meio da tentativa, dos erros e dos acertos, foi aprendendo. Inicialmente, os saberes e os conhecimentos adquiridos pelo homem eram estritamente práticos e instrumentais, com o objetivo de se proteger dos perigos da natureza e de melhorar as condições básicas de sobrevivência. Com o tempo e com o aumento populacional, o conhecimento avançou na perspectiva política, moral e ética, com a finalidade de organizar e assegurar a convivência civilizada. Paralelamente, o conhecimento prático e instrumental foi se tornando cada vez mais técnico e sofisticado. Assim, passou-se da invenção do machado para a serra, desta, para o motor (motosserra), e deste para o computador (digital, virtual).

Há que se ressaltar que essa evolução do saber só foi possível devido às características do ser humano, com sua capacidade aguçada de pensar, de tridimensionar o tempo – passado, presente e futuro – o que contribui para que a ação possa ser planejada antes de ser executada; de estar apto a se tomar a si mesmo e às próprias ações, como objeto de problematização e reflexão, o que possibilita corrigir atitudes e erros; de desenvolver uma linguagem complexa, de se comunicar e de ir acumulando e socializando o saber por séculos e milênios e de fazer história - para além de se adaptar, transformar o mundo natural em mundo ou existência cultural. Essas características são dialeticamente condição e resultado do saber e, ao mesmo tempo em que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento são por

ele potencializadas. Neste trabalho, o saber e o conhecimento são, geralmente, concebidos e utilizados como sinônimos[3] e se referem à capacidade do ser humano de aprender a conhecer.

O saber é um dos principais objetos e objetivos da educação geral e da educação popular. Por seu caráter de refletir, planejar, comunicar e transformar, ele veicula e potencializa as relações de poder. O poder, segundo Foucault (2010, 2012b), consiste na relação de força que passa por canais sutis e ambíguos. Para além de posse e repressão, é um exercício que combina diversos dispositivos, como querer, prazer, saber, discurso, estratégia, tática e técnica. Cada indivíduo é titular de certo poder, que transita por ele, que é, a um só tempo e na mesma medida, seu efeito e seu intermediário. Isso também vale para as organizações. O poder não se dá, não se troca nem se toma, mas se exerce em ato. Em boa medida, esse conceito de poder é assumido neste trabalho, mas sem se fechar para as relações de altruísmo e cooperação que também veiculam poder.

O poder é uma questão central para a educação popular contemporânea, como teoria político-pedagógica libertadora, porquanto se constitui como condição de possibilidade para a dominação e para a libertação (possibilidade colocada entre). A educação popular contemporânea se implica, de um lado, com a opressão, e de outro, com a libertação, como dois lados da mesma moeda, ou seja, do poder. Logo, a centralidade da educação popular é a questão do poder. Não há dominação nem libertação sem poder, e ainda que não seja o mesmo poder, tanto a dominação quanto a libertação requerem poder.

O saber e o poder sempre foram palco de atenção e disputa. É fundamental dar uma circulada pela história da Filosofia, principalmente a conhecida como moderna, para observar, ainda que sucintamente, em que termos se passam o saber e o poder. Isso é importante para se compreender o "pano de fundo" em que se desenvolvem as elaborações de Foucault e de Freire, bem como os discursos da educação popular contemporânea.

---

3 Especificamente na abordagem de Foucault, veremos que ele distingue os dois conceitos e elabora um conceito específico e preciso de saber (conceito abrangente, que acolhe os saberes diversos e ainda não submetidos e enquadrados às leis da ciência) e de conhecimento (que surge do saber e se destaca sobre ele na mediada em que se enquadra estritamente dentro do rigor científico). Todavia, neste trabalho, os conceitos 'saber' e 'conhecimento' são normalmente empregados como sinônimos e expressam a capacidade do ser humano, mais ou menos desenvolvida, de aprender e de conhecer.

O pensamento moderno, fundamentado no modelo racionalista de René Descartes ("Penso, logo existo") e no empirista de Francis Bacon (autor do método científico da indução – baseado na verificação empírica - em oposição ao método dedutivo de Aristóteles), surgiu e se afirmou sustentado numa nova concepção de ciência, preocupada em evidenciar as provas a partir de fundamentos racionais. Esses fundamentos são buscados no indivíduo e em sua racionalidade, ou seja, na consciência individual capaz de iluminar e, de certa forma, constituir a realidade.

Para entender o significado da razão moderna, é preciso lembrar o contexto em que ela se forma: final da Idade Média, período que durou séculos sob o domínio absoluto da Igreja. Por isso, a razão vem contestar toda uma lógica e estrutura de saber e poder que vinha há anos e vem propor uma nova forma normativa de vida. Pode-se imaginar a resistência e a luta que foi. A respeito disso, Afonso Scocuglia (2003, p. 107) afirma:

> Razão que, de um lado, contesta o saber absoluto (e o poder) da Igreja, da inquisição e dos seus aliados e, de outro, instaura a *racionalidade* como parâmetro normativo do pensamento ocidental. Assim, para apreendermos a "crise da razão" que se desenrola atualmente, torna-se imprescindível entender a batalha inauguradora da "modernidade ocidental", entre as "luzes" e as "trevas", entre a "nova ciência" e um conjunto de conhecimentos seculares. Batalha entre "saberes que engendram (ou destroem) poderes" ou entre o "instituído controlador" e o "instituinte que desafia".

A inauguração da Modernidade representou uma mudança profunda, que teve implicações significativas na política, na ética e na estética, desencadeadas, principalmente, pela mudança lógica e epistemológica que contesta a concepção aristotélica de conhecimento e de cosmos, em que cada coisa tinha o seu lugar pré-determinado e que se prestava para justificar uma concepção de mundo fechado e hierarquicamente ordenado, próprio da sociedade medieval.

A mudança epistemológica representou, na verdade, uma completa inversão da lógica do conhecimento. Até então, entendia-se que o conhecimento se encontrava no objeto, que cada coisa tinha

uma essência. Logo, conhecer significava alcançar a essência das coisas. É desse período a ideia de verdade como representação correspondente à realidade objetiva. A verdade se encontrava no objeto. Essa lógica se inverte na modernidade, e com a ideia de que o fundamento último é o indivíduo e sua racionalidade, a possibilidade de conhecimento passa para o sujeito. Troca-se a busca da essência das coisas pela atitude intervencionista do ser humano sobre a natureza. Logo, conhecer consiste em explorar e transformar as coisas. A ideia de verdade passa a corresponder à capacidade de apreender e, principalmente, de agir do sujeito sobre o objeto. A verdade se encontra no sujeito, que dirá o que são as coisas, a realidade e dará sentido a elas. Para Scocuglia, "é declarado o 'caráter originário' da razão consciente, ponto de partida do processo de conhecimento. O sujeito construiria o objeto, conforme sua consciência (originária). Estamos diante do *paradigma subjetivista*, combatente da 'tradição' e do obscurantismo medievais" (2003, p. 108). Isso fez acreditar e valorizar o sujeito iluminado e que iluminaria o mundo pela razão.

Essa lógica subjetivista e iluminista é aprofundada por Immanuel Kant, na obra *Crítica da Razão Pura* (1781), em que ele defende a capacidade do sujeito de conhecer e de julgar a partir da razão própria. Acredita-se que cada ser humano é dotado de uma luz natural e que deve brilhar, por meio do entendimento próprio, da capacidade de julgar e de decidir sem depender de outrem. Por isso, esse período é conhecido como Iluminismo, época das luzes. Contudo, o sujeito, em suas ações, sempre precisa conceber a humanidade como o principal fim da moralidade, isto é, a ação que parte do seu entendimento particular deve ter pretensão de universalidade. Agir segundo o entendimento próprio, porém tendo sempre a humanidade como fim da ação é, para Kant, um imperativo categórico: "age somente segundo a máxima através da qual tu ao mesmo tempo possas querer que ela se torne uma lei universal" (BICCA, 1997, p. 8). O que um sujeito individual faz deverá ser feito por todos os demais sem representar problema ou perigo para a humanidade. No entanto, o paradigma subjetivista foi minado por dentro, pela própria lógica: se é o sujeito que cria o objeto, a realidade, como, então, assegurar a verificação e a validade científica? Scocuglia problematiza ainda mais:

> Se o sujeito descobria o objeto, como identificar critérios de verificação e validade? Como manter a validade e "certeza científica" diante do caráter representacional das idéias? O que é falso ou verdadeiro, se a objetividade é derivada da "consciência originária" (portanto, não-histórica) do sujeito do conhecimento? (2003, p. 109-110).

As principais críticas se voltam contra o paradigma subjetivista, precisamente contra a função originária da consciência. Apesar de se identificar com o subjetivismo e de ter defendido a verdade como sistema, que acaba no espírito absoluto, Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi um ferrenho crítico de Kant. Na obra *Fenomenologia do Espírito*, ele defende a identidade entre substância e sujeito, isto é, entre sujeito e objeto. O ser não é algo estático e acabado, todavia é movimento e vir-a-ser. O sujeito está na substância, que se encontra no sujeito ou a substância em movimento é, essencialmente, sujeito. Não há como separá-los. Hegel admite que o conhecimento é subjetivo, vem dos indivíduos e não há verdade acima da razão humana. Mas também defende que o conhecimento é histórico, é construído em momentos de determinação e acumulado com o tempo. Além de subjetivo, histórico, o conhecimento é progressivo para Hegel, pois avança com a história e não escapa da dialética do vir-a-ser. Isso significa que o conhecimento muda com o passar do tempo, de geração para geração e de período cultural para período cultural. Por conseguinte, também não existem "verdades eternas" nem desvinculadas de seu contexto histórico. Assim, a história se constitui na referência segura para a verdade. O conhecimento, assim como o sujeito e a consciência, é dialético e histórico-cultural (HEGEL, 2002).

Essa perspectiva crítica ao subjetivismo é severamente aprofundada por Karl Marx e Friedrich Engels, que reconhecem o mérito de Hegel de ter apresentado a dialética da negatividade como um princípio motor e criador, e as formas gerais do movimento, do vir-a-ser. Contudo fazem questão de se diferenciar tanto da concepção do método quanto do idealismo de Hegel. Em relação ao método dialético, Marx, na obra *O Capital*, acusa a dialética especulativa apresentada por Hegel de assumir um caráter mistificado e sublimado da realidade. Diz que ela

está virada de cabeça para baixo e que é preciso trazê-la da ideia abstrata para a realidade concreta. Contudo, considera que a lógica do método aplicada à realidade histórica, como aquele defende, revela-se crítica e revolucionária. Como movimento do vir-a-ser, a tendência da dialética é de superar as contradições históricas que, na época, foram identificadas por Marx entre burguesia e proletariado. Em resposta à concepção idealista, Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã* (1846), desenvolvem uma concepção materialista da história, que também fazem questão de diferenciar da concepção materialista de Ludwig Feuerbach. Segundo esses pensadores, o ponto de partida da história jamais pode ser a ideia subjetiva (Hegel) nem o simples objeto (Feuerbach), mas os indivíduos reais, sua ação e relação na produção das condições materiais de existência. Para eles, realmente material é a atividade humana, é o trabalho. Assim, não é a consciência que condiciona a existência, mas as relações sociais de produção das condições de vida que condicionam a consciência. É a maneira como as pessoas trabalham e ganham a vida (modos de produção) que condiciona o modo de conceberem o mundo (MARX; ENGELS, 1998).

Delineia-se, assim, a primeira crítica notável à razão iluminista. Segundo a vertente marxista, a emancipação/libertação humana não se dá pelo conhecimento e pela ciência, mas por meio do trabalho, pela extinção de sua divisão, pelo fim da alienação e da exploração do trabalho alheio. A libertação passa pela transformação social e requer que se acaba com a dominação de classe.

Se, de um lado, o marxismo critica a razão subjetivista, a filosofia da consciência, de outro, dá continuidade ao empirismo e à ciência positivista. Isto é, assume, ao lado de outras correntes, a lógica do formalismo metodológico e da verificação empírica, como critério de ciência, inclusive com a pretensão de desenvolver o materialismo histórico e dialético numa perspectiva científica.

O projeto iluminista, principalmente na vertente positivista, faz acreditar que, em tudo, no mundo, há uma racionalidade, que é constituída de leis universais e estáveis. Então, basta descobrir, por meio do método científico, as leis ou princípios da racionalidade para conhecer, prever e até determinar os acontecimentos. Como na física newtoniana, em que, por meio da experiência e da observação, possibilita anunciar a *lei da gravitação*

universal[4], historiadores, filósofos e sociólogos passam a acreditar que se podem descobrir as leis e os princípios que conduzem os acontecimentos humanos. Esse pensamento leva a uma concepção de história próxima do positivismo, da linearidade, do previsível e do pré-determinado. Tanto liberais quanto marxistas se assumem, em certa medida, como herdeiros da razão iluminista, disputando o posto de herdeiros mais coerentes das "Luzes". E quando avançam pelas bases epistemológicas do Iluminismo, acabam se expondo às críticas e aos questionamentos que recaem sobre ele.

Apesar das críticas ao paradigma subjetivista, os liberais tendem a valorizar centralmente o indivíduo e a ignorar a constituição histórica de sua natureza. Contudo, na atual virada do milênio, as tendências neoliberais posam de "vencedoras". O socialismo real não representa ameaça. Todavia, desconsidera ou não dá o devido valor aos inúmeros sinais de crise ou barbárie do próprio capitalismo e leva a acreditar, cinicamente, que é assim mesmo, que sempre houve e sempre haverá os que pensam e ordenam e os que executam e seguem comandos; os que controlam e os controlados, caso contrário, as coisas não funcionam; por fim, os que "têm e podem" e os que estão a serviço deles ou, na pior das hipóteses, "sobram" sem ter serviço algum e aceitam isso normalmente como parte inerente à lógica do sistema capitalista considerado como vencedor. Sentem-se justificados porque já se tentaram outras formas e não deram certo. Segundo Scocuglia, acabam omitindo ou até "ocultando suas responsabilidades pela miséria, pela fome, enfim, pelo estágio de degradação que marca o mundo de hoje para uma grande parcela dos humanos" (2003, p. 113). A concentração de renda, o desemprego e a marginalidade não são um "privilégio" de países subdesenvolvidos, mas marcam, cada vez mais, a realidade dos países mais ricos, onde valores como vivência cidadã e tolerância civilizada vêm cedendo espaço para o retorno do racismo, das fronteiras e da exclusão social.

Os marxistas, embora tenham superado o liberalismo pela admissão e pelo aprofundamento da historicidade da consciência anunciada por

4 Essa lógica mecanicista foi abalada, mais tarde, com a teoria da relatividade de Albert Einstein (1879-1955).

Hegel, ficam, em parte, presos a certo historicismo positivista acusado de determinista. Sobre isso, Scocuglia afirma:

> Entretanto, ao superar o pensamento liberal [...], investem no *determinismo* – como pólo nodal de sua teoria. Além de propor a base econômica como motor das relações sociais e a luta de classes como principal vetor da (inexorável) evolução histórica, Marx e Engels engendram um sistema teórico de 'validade universal' permeado pela 'causalidade' e pela teleologia/profecia do final 'necessário' (abolição do capitalismo, sociedade sem classes, ditadura proletária etc.). Importante salientar que Marx corrobora o pensamento liberal ao explicar as ações dos homens, 'em última instância', pelas relações de produção, pelo progresso, pelo desenvolvimento. (2003, p 114).

Esse determinismo consistia em compreender a história como um resultado da ação de forças que podem ter suas leis e princípios racionais captados. Ainda que, em Marx, o movimento dialético não seja resultado do *logos* (racionalidade cósmica), mas das forças produtivas, da luta de classes, ele atribui certa racionalidade à história e ao seu decurso praticamente certo e necessário. Todavia, a história não confirmou o prognóstico como anunciado. Com isso não se quer desmerecer o marxismo, principalmente no que se refere à sua análise e crítica à economia capitalista, mas apenas alertar em relação ao seu limite de "não se sustentar como modelo de explicação global da sociedade e de suas 'mudanças e permanências'" (SCOCUGLIA, 2003, p. 116).[5] Ainda se deve alertar para as interpretações reducionistas e esquemáticas (com que o marxismo foi popularizado), muitas vezes utilizadas para justificar "a mão de ferro" e o "absolutismo estatal" que, não raras vezes, acompanharam as experiências do socialismo real.

Não obstante os limites constatados das diversas teorias brevemente analisadas, não significa abrir mão da razão nem do "sonho" ou de um

5 É preciso admitir à razão a capacidade da irrupção, do novo, sem anular sua possibilidade de estabelecer regularidades e de identificar relações de causalidade nos fenômenos e nas relações sociais. Todavia, atualmente, é cada vez mais insustentável a formulação de um paradigma que explique, por determinadas relações, a estática e a dinâmica social. (SCOCUGLIA, 2003, p. 115).

horizonte que sirva de direcionamento e que anime o fazer histórico. Segundo a Escola de Frankfurt e, especialmente Jürgen Habermas (2000; 2013), o que está em crise não é toda a razão, mas uma dimensão que se tornou instrumental e hegemônica. Uma dimensão apregoada pelas ciências positivistas e ideologicamente difundida pelas correntes neoliberais. Bárbara Freitag, em *Teoria crítica – ontem e hoje*, enuncia que "a razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva. [...] Inicialmente essa razão tinha sido parte integrante da razão iluminista, mas no decorrer do tempo se autonomizou, voltando-se inclusive contra suas tendências emancipatórias" (1986, p. 35). Diante desse cenário, a proposta é de (re)valorizar a razão comunicativa, centrada mais na linguagem do que propriamente na consciência e que se desenvolve em função do entendimento. O que representa a passagem do paradigma da subjetividade, em que o conhecimento é resultado da consciência originária, do sujeito que manipula e determina o objeto para o paradigma da intersubjetividade, em que o conhecimento é resultado da relação intersubjetiva, da comunicação e da construção entre sujeitos, mediados pela realidade do mundo. É nessa perspectiva em que o discurso e a análise discursiva se tornam importantes. A razão segue presente e sendo importante, mas é submetida ao crivo da relação, da instersubjetividade (colocada entre), sempre mediada e condicionada pela materialidade do mundo, que vai sendo significado na relação.

Conforme Scocuglia,

> não se trata de combater a razão em si mesma. Trata-se de combater a razão que está imposta. A razão que, por exemplo, colocou o progresso econômico como prioridade absoluta e 'o resto' como conseqüência e, em nome da 'democracia liberal' ou do 'Estado forte totalitário', determinou o mundo atual e, pior, pretende continuar a determinar o nosso futuro. Combater a razão aliada do poder institucionalizado, positivista em sua essência, seja no liberalismo desenfreado 'dos mais fortes e mais espertos' ou nas vulgatas marxistas que aprego-a(va)m a inexorabilidade de um futuro pré-dado. Trata-se de buscar outras razões. Razões permeadas pela priorização dos cotidianos dos indivíduos e dos grupos sociais e pelo respeito

> às suas diferenças de classe, de cor, de sexo, de opinião, de suas opções e escolhas. Respeito pela dignidade da vida dos homens e das mulheres, que inclui trabalho, lazer, melhoria de vida, moradia, alimentação, desejos etc. Em poucas palavras, razões 'mergulhadas de cabeça' na reconstrução ética do (micro)social e do (micro)político, na priorização das relações humanas horizontais – e, realmente democráticas -, e no crescimento da solidariedade e da justiça. (2003, p. 117-118).

Nenhum esforço atual se justifica, voltando-se para a construção de um paradigma sistêmico, fechado, totalitário, que enquadra e determina, seja pelo viés liberal ou socialista. Todavia, cabe a elaboração de projetos abertos, que se apresentam como horizonte, tendo como firmamento um conjunto de valores, princípios, concepções e ações que podem e devem orientar a posição política e pedagógica de indivíduos e coletivos, bem como a ação das pessoas no cotidiano da vida. Aliás, todas as pessoas acabam desenvolvendo determinada concepção de mundo, mesmo que não tenham consciência do fundamento que a sustenta. É importante dar-se conta do fundamento ou do horizonte a partir do qual se posiciona e se movimenta, inclusive para evitar se fechar em uma "mônoda", em um corporativismo ou, ainda, em um monoculturalismo, mantendo abertura ao diálogo, à crítica, à diversidade, ao respeito e à convivência com o diferente.

É diante desse quadro que este livro analisa os discursos da educação popular contemporânea. Primeiramente, reconhece a conexão da educação popular com uma matriz de pensamento que se desenvolve desde a Filosofia, a Teologia, a Pedagogia da Libertação, a Comunicação Alternativa e a Pesquisa Participativa, tendo em vista o compromisso teórico e prático com a libertação dos oprimidos e injustiçados. Entretanto, observa que, nos discursos da educação popular, o saber e o poder, geralmente, são abordados na relação entre saber popular e saber científico, num esforço de valorizar a cultura popular, ou na relação e disputa entre projetos políticos e/ou governamentais, principalmente no que se refere à questão do poder. Além disso, são habituais as abordagens com recortes temáticos, como gênero, etnia, raça, orientação sexual ou recortes de experiências específicas, como de trabalhadores rurais sem terra, de grupos de mulheres, de grupos

de luta por moradia, de cooperativas e de associações, entre outras.[6] A análise desta pesquisa se ocupa de questões de ordem mais genérica, com inquietações predominantemente de ordem teórica, centralmente filosófica, mas igualmente política e pedagógica, trazendo a problemática de fundo em torno das relações estratégicas e das relações comunicativas. Isso mostra que, apesar do discurso ou devido ao discurso de libertação, de justiça e de cooperação, a educação popular contemporânea não se apresenta como fundamento de um "mundo doce de sonhos, anjos e santos", mas de um "mundo" que se faz no tensionamento, no conflito, com relações e atuação estratégica, sem, por isso, abrir mão ou perder de vista o diálogo, a democracia, a relação, a ação comunicativa e o entendimento.

Consultando a revista eletrônica La Piragua - revista latino-americana e caribenha de educação e política - do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), disponível, do número 01 (1989) ao 41 (2015), no sítio da instituição, encontram-se muitas abordagens sobre saber-poder e sobre os desafios para o Século XXI, mas não que se ocupem abertamente da problemática filosófica, política e pedagógica, concernente aos discursos da educação popular contemporânea, implicados com o desafio de conjugar relações estratégicas e comunicativas.

Conferindo os trabalhos disponíveis online do Grupo de Trabalho Educação Popular (GT06), da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), também não se encontra abordagem que trate diretamente dos discursos da educação popular contemporânea, considerando

6 Considerando as produções do Grupo de Trabalho Educação Popular (GT06), da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), a partir de uma análise realizada por Reinaldo Matias Fleuri (2016), constatou-se, no Brasil, uma centralidade, na década de 1980, na sistematização da memória da Educação Popular realizada nos anos sessenta e, depois, na elaboração de propostas específicas em relação à educação de jovens e adultos em função do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na década de 1990, a centralidade dos trabalhos do GT foi em torno da questão epistemológica: a relação saber popular e saber científico, a função social do conhecimento, o conhecimento em Paulo Freire, a multidisciplinaridade surgida da polaridade entre o científico e o popular, a metodologia da educação popular, o estatuto epistemológico das ciências e dos saberes populares e o saber e o poder na construção do conhecimento. Ainda recebeu atenção outro grupo de temas: a educação popular na escola pública, a prática educativa nos movimentos sociais, a questão feminina, o tráfico de drogas e a escola, a educação em saúde, a cultura de massa e a cultura popular, a interculturalidade e os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Sem-Terra (MST). Por fim, a centralidade voltou-se para a participação e a produção da subjetividade nas práticas educativas. A questão epistemológica em vista dos interesses das classes populares, ou seja, a questão saber-poder está amplamente presente, mas não precisamente focada na análise das relações estratégicas e comunicativas na educação popular.

o saber-poder na perspectiva da conjugação entre estratégico e comunicativo na educação popular do Século XXI.

Verificando as teses e as dissertações disponíveis no banco de dados sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos vários trabalhos que estabelecem diálogos ou pontos de encontro[7] entre autores diferentes, revelando uma tendência de análises que exploram pensamentos similares ou teoricamente afinados entre si e com o referencial teórico da educação popular. À diferença dessa tendência, a opção deste trabalho consiste em analisar duas vertentes teoricamente diferentes, embora tenham muitas convergências: *Michel Foucault*, que compreende o poder como relações de força e considera que a história é feita de relações bélicas, e não, por relações de sentido; e *Paulo Freire*, para quem o poder surge da fragilidade dos oprimidos e passa pelo exercício dialógico, bem como considera que a história tem um sentido que leva à humanização.

Nossa pretensão não é de confrontar e, muito menos, alinhar o pensamento dos dois autores em questão, mas de investigar a análise das relações saber-poder e as possíveis contribuições de cada um para a educação popular contemporânea e as prováveis conjugações que ela poderá produzir. Alguém poderá questionar: por que Foucault, e não, pensadores latino-americanos ou outro mais afinado com a linha da educação popular? Como já dito, a intenção foi de pesquisar vertentes diferentes, consideradas clássicas, com ampla elaboração no que se refere às relações saber-poder e inferir o *que* a educação popular contemporânea pode aproveitar de cada uma para ir se renovando como teoria político-pedagógica.

Com um esforço de tentar uma metodologia coerente com o propósito da pesquisa e com as vertentes analisadas, a investigação se

---

7 Várias dissertações e teses fazem aproximações e pontes entre expoentes latino-americanos da educação popular ou com outros autores que, de alguma forma, alinham-se com ela. Pode-se mencionar a recente tese, 'Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda', defendida em 2015 por João Colares da Mota Neto; a tese Horizontes da Refundamentação em educação popular: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas, defendida, em 1999, por Jaime José Zitkoski. Apesar da existência de trabalhos como a dissertação 'Ponto de encontro entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a proposta libertária de Michel Foucault, defendida em 2003 por Celso Kraemer, nossa consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES não identificou abordagem voltada para os discursos da educação popular contemporânea, considerando saber e poder a partir de Michel Foucault e Paulo Freire e focando as relações estratégicas e comunicativas.

desenvolve a partir de um misto de análise dialética e de análise de discurso. A análise dialética decorre de um referencial teórico que compreende a realidade como um processo histórico, de conjunto e em movimento. Antes, quando falamos de Hegel e de Marx, principais expoentes do pensamento dialético, tocamos, brevemente, no conceito de dialética, mas é pertinente reforçar alguns elementos importantes para a concepção metodológica. Para Oscar Jara Holliday, a "concepção metodológica dialética é uma maneira de conceber a realidade, de aproximar-se dela para conhecê-la e de atuar sobre ela para transformá-la" (2006, p. 46).

Como já mencionado, a metodologia dialética concebe a realidade como histórica, o que significa, em certa medida, admitir que ela seja resultado da atuação humana. Por meio dos pensamentos, dos sentimentos e das ações, os seres humanos transformam o mundo natural em mundo cultural e lhes atribuem sentidos que vão sendo, permanentemente, ressignificados, e, assim, a história vai se fazendo como processo e possibilidade. Esse mundo histórico ou sócio-histórico é compreendido como uma complexa totalidade, e não, como soma aritmética das partes, porém como uma articulação interna, em que tudo (política, economia, trabalho, estudo, objetivo, subjetivo, individual, social, local, internacional...) se encontra interligado e se influencia. O conjunto dessa totalidade forma o que é denominado de realidade concreta, e toda análise dialética só consegue compreender os fenômenos isolados e abstratos quando considerados e relacionados ao conjunto dessa realidade concreta. Todavia, a realidade concreta não é uma totalidade estática, já que se encontra em permanente movimento, que é produzido pelas próprias contradições internas à realidade que tendem a produzir oposições que se combatem mutuamente. As contradições e oposições, em geral, não se formam de modo passivo, mas são resultado de opções, conscientes ou não, que se afirmam diante de outras possibilidades. As opções nunca são neutras. A relação de confrontação entre opções diferentes é que mobiliza a permanente mudança histórica.

Importante afirmar que as contradições e oposições não são absolutas e que mantêm elementos de unidade. A primeira é que elas se requerem, precisam umas das outras, como elementos ou polos de oposição. Contudo, é mais complicado perceber a unidade do que a oposição. Talvez, segundo Jara, perceber a unidade seja mais crucial para se pensar dialeticamente, pois se pode perceber a inter-relação e a totalidade. Por isso sugere,

principalmente na educação popular, que se tratem as contradições em termos de tensões. Para ele, "entender as contradições como 'tensões' ajuda a ver os pólos contraditórios em sua inter-relação dinâmica e não como dois opostos isolados." (2006, p. 54). As contradições, vistas como tensões, possibilitam compreender o caráter ativo e histórico da ação humana. A análise dialética não trata de situar o movimento do mundo como *logos* ou suposto "destino", mas de identificar e relacionar as tensões às nossas opções na vida: "Quando vivemos, optamos; somos parte das contradições, vivemos suas tensões, e nossa prática contribui para reforçar o movimento da história em uma [ou] outra direção. Não há neutralidade nem abstenção possível" (2006, p. 55).

Jara considera um "absurdo tratar os fenômenos sociais como se fossem 'coisas', como se fossem fatos estáticos ou imutáveis que podemos estudar 'de fora'" (2006, p. 48). Ele diz isso porque há correntes positivistas das ciências sociais que teimam em se aproximar do *modus operandi* das ciências naturais, acreditam equivocadamente que podem "libertar-se de toda subjetividade, ser absolutamente imparciais e neutros, (portanto, apolíticos) [e] basear-se só no empiricamente mensurável e verificável, para obter conclusões que expliquem o comportamento da 'realidade" (2006, p. 48). Na análise dialética das ciências sociais, os sujeitos e os objetos se aproximam e, não raras vezes, confundem-se no interior da dinâmica social, não na acepção da identidade entre sujeito e objeto defendida por Hegel, mas no sentido de que haja sujeitos completamente implicados com a construção da história, assumindo-se, ao mesmo tempo, como sujeitos e objetos de conhecimento e de transformação da realidade. É preciso considerar que a subjetividade e o valor individual e da intimidade cotidiana são uma dimensão decisiva para se compreender o que existe e conseguir o que se quer que exista. A subjetividade é fundamental, não só para se transformar a realidade, mas para se criarem novas realidades, novas formas de se pensar, sentir e viver individualmente e em sociedade.

Não obstante a impossibilidade de total objetividade na análise dialética dos fenômenos sociais ou sócio-históricos, há um rigoroso processo de abstração, que envolve análise, síntese, indução e dedução. O acesso à realidade é feito por meio dos sentidos. A percepção da aparência das coisas e das situações é a primeira forma de conhecimento e já é resultado de certa implicação do sujeito com os acontecimentos da vida. No entanto,

para passar da aparência e do conhecimento imediato e penetrar a "essência" dos fenômenos, percebendo suas relações de causa, efeito, casualidade e contradições, é necessário um processo reflexivo de abstração, capaz de captar o que escapa aos sentidos e aos conhecimentos imediatos.

> Um processo ordenado de abstração permite realizar [...] percepções, desagregar seus elementos e estudá-los em separado; também, relacionar os fatos, situações ou idéias que tenhamos como ponto de partida, com outros fatos, situações ou idéias que podemos conhecer indiretamente por meio de leituras, imagens ou informações de outras pessoas. Dessa forma, intelectualmente, podemos progressivamente ir selecionando o importante do secundário e, por meio da síntese de suas características, encontrar e construir conceitos e juízos cuja validade possa ser comum a vários fatos ou situações (JARA H., 2006, p. 50-51).

Um processo ordenado de abstração requer, primeiramente, uma boa análise. Para Jara, a análise consiste em desagregar os diversos componentes do objeto, seja uma coisa, um acontecimento, uma situação ou um discurso, para, então, investigá-los em separado, procurando descobrir e entender as características particulares de cada componente. A análise revela os aspectos e as dinâmicas próprias, geralmente escondidas, dos elementos que compõem a realidade.

A análise, apesar de necessária, deixa o processo de abstração incompleto se não houver a síntese, que faz o caminho inverso da análise: relaciona os diversos aspectos dos componentes em busca das principais diferenças ou pontos comuns. Entretanto, isso só é possível porque houve uma análise, e o movimento de síntese pode reordenar os elementos, estabelecendo relações e estruturas primárias, secundárias e terciárias, de acordo com as prioridades. A síntese possibilita a formulação de conceitos, juízos e conclusões. Segundo Jara, "é a operação intelectual por excelência, que coloca as partes em relação ao todo" (2006, p. 51).

À semelhança da análise e da síntese, há o funcionamento da indução e da dedução no processo de abstração do conhecimento. A indução realiza um movimento mais próximo da análise, porque parte da observação do

particular e, diante da constatação repetida e regular de dados, movimentos, fatos e fenômenos, induz a conclusões mais gerais, ou seja, faz uma abstração, generalizando a validade das constatações particulares, embora, ao generalizar, ande em direção ao movimento da síntese. A dedução realiza um processo mais próximo da síntese, na medida em que deduz, logicamente, de observações e constatações gerais, conclusões específicas. E para chegar às conclusões lógicas, não dispensa o movimento analítico.

Na análise dialética, em que se procura fazer um processo ordenado de abstração da realidade concreta, todas essas operações lógicas estão presentes e são acionadas conforme convier, mas, geralmente, são ativadas de forma misturada. Para fechar as considerações sobre a análise metodológica dialética, ressaltamos que o processo de abstração é sempre em função da transformação e da criação de uma realidade, de um mundo, de uma história melhor de se viver para todos e todas.

A análise de discurso procede do referencial teórico que compreende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade, uma condição por meio da qual se vai significando a história e produzindo a existência humana. Contudo, esse referencial teórico reconhece a não correspondência direta entre pensamento, linguagem e mundo. Segundo Orlandi[8], apesar da denominada 'ilusão referencial', que consiste em fazer com "que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras" (2015, p. 33), estabelecendo uma espécie de relação "natural" entre palavra e coisa, ao se falar, se é afetado por uma rede de sentidos que escapa ao controle consciente e se fica "por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles", quer dizer, com os sentidos. Há formas diferentes de se estudar a linguagem, como, por exemplo, a linguística, a gramática e a discursividade. Esta última, ou o discurso, consiste na relação da linguagem com sua exterioridade, é a língua sendo praticada, a palavra em movimento, homens e mulheres falando, com maneiras próprias de significar, dando conta da produção de sentidos que vão significando a história, o mundo.

Embora, em outras épocas, tenha havido tentativas não sistemáticas de diferentes perspectivas, a análise de discurso propriamente dita, que faz

8 Eni Orlandi é uma professora e pesquisadora universitária brasileira, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), responsável pela introdução da análise de discurso no Brasil, no final dos anos 70.

do discurso seu objeto próprio, iniciou nos anos 60 do Século XX, e seus principais expoentes foram Michel Pêcheux e Michel Foucault[9]. Diferentemente da análise de conteúdo, maneira tradicional de abordagem, que pergunta 'o quê' o texto quer dizer, a análise de discurso procura saber 'como' o texto significa. Esse deslocamento já foi anunciado pelo formalismo russo, que pergunta por uma unidade de análise que ultrapasse o texto.

A análise de discurso se fundamenta na história da epistemologia e da filosofia do conhecimento, influenciada por três domínios disciplinares: o da Linguística, o da Psicanálise e o do materialismo histórico, que representam, ao mesmo tempo, uma ruptura com o pensamento do Século XIX. Da Linguística, cujo objeto é a língua, com sua ordem própria e certa autonomia, vem a contribuição da não transparência da linguagem: "a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade" (ORLANDI, 2015, p. 17); da Psicanálise, vem "o deslocamento da noção de homem para a de sujeito" (2015, p.17). Diferentemente do sujeito da consciência originária que cria a realidade, o sujeito sob a herança da Psicanálise se constitui e é constituído historicamente na relação com o simbólico. Do materialismo histórico, vem o "real da história de tal forma que o homem faz história mas essa também não lhe é transparente" (2015, p. 17), ou seja, da conjugação entre língua e história, surge a forma material, encarnada na história, de produção de sentidos. A forma material linguístico-histórica concilia forma e conteúdo, bem como estrutura e acontecimento, em que a língua acontece num sujeito afetado pela história e pela própria língua.

> A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico

9 Michel Foucault desenvolve um método de análise de discurso muito particular, a partir da arqueologia do saber, como poderemos verificar no primeiro capítulo. No entanto, convém reforçar que, apesar de pesquisar o pensamento de Foucault, este trabalho não se propõe a praticar o método da análise arqueológica, mas um misto de análise dialética e análise de discurso.

> do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2015, p. 13).

Com um esforço de identificar, com Orlandi, as principais formulações da análise de discurso, pode-se sintetizar assim: diferenciando entre a Linguística e a linguagem, *introduz nessa, na linguagem, a noção de sujeito e de situação*; *o real da história é afetado pelo simbólico*, com os fatos reclamando sentido e sendo significados linguístico-historicamente; com as palavras chegando já carregadas de sentido e sem se saber como se constituíram, *o sujeito da linguagem é descentralizado*, uma vez que é afetado pelo real da língua e pelo real da história, sem ter controle sobre como eles o afetam. Isso quer dizer que, na análise de discurso, com a identificação do discurso como objeto ou unidade de análise, coloca-se em análise a relação de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Daí a definição de discurso como "efeito de sentidos entre locutores" (2015, p. 20 e 67).

Não se pode confundir discurso com um ato de fala, com um texto ou com uma imagem. O discurso é uma unidade mais ampla, que reúne, para além do dito, a situação e as condições em que foi dito, inclusive, o que não foi dito, como presença da ausência. É nesse conjunto ou unidade ampla que a análise de discurso procura perceber o efeito de sentidos ali produzido.

O discurso é afetado pelo interdiscurso, que consiste na memória, ainda que esquecida, mas presente, de outros discursos. O já dito, que está na base de todo dizer e que retorna, não tal qual, mas afetando o novo dito. "Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso" (ORLANDI, 2015, P. 31). As palavras e os discursos se significam retomando palavras e discursos já existentes, mantendo os sentidos e os sujeitos em constante movimento, no jogo de sempre o mesmo e, ao mesmo tempo, sempre outro.

É característica própria do discurso ser e se manter incompleto. Ele não tem um começo certo nem um final absoluto, pois vem influenciado e seguirá influenciado. Segundo Orlandi, "a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo [...] um movimento constante do simbólico e da história" (2015, p. 35). A condição dos sujeitos

e dos sentidos, bem como do discurso, é de se constituir na tensão da relação.

O discurso é significado a partir de formações discursivas, e o sentido não existe propriamente em si, mas é produzido a partir de posições ideológicas em jogo. O sentido das palavras se altera conforme a posição de quem as diz, a partir da formação ideológica em que essa posição se inscreve. Tudo o que é dito traz um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. A formação discursiva é uma configuração específica do discurso em suas relações, uma espécie de regionalização, um lugar provisório. Provisório porque as formações discursivas não se constituem como blocos homogêneos, mas são constituídas em relação, e suas fronteiras são fluidas e em constante reconfiguração. No discurso, a formação discursiva representa as formações ideológicas. A formação discursiva, segundo Orlandi, "se define como aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito" (2015, p. 41). Todavia, a ideologia não é compreendida como visão de mundo ou ocultação da realidade, mas como prática significante, como resultado da relação necessária do sujeito com a língua e com a história na produção do sentido. A relação necessária é dada pelas condições em que o discurso se produz, ou seja, a partir de uma dada posição, em dada situação sócio-histórica. A formação discursiva é importante para a análise de discurso, uma vez que possibilita identificar as regularidades do discurso.

Muito se fala em sujeito na análise de discurso, mas é preciso deixar claro que ele não é o da noção psicológica "penso, logo existo", o sujeito da consciência originária (o sujeito do paradigma subjetivista que produz a realidade), mas é o sujeito que se constitui na relação com a língua e com a história. Ele tanto é sujeito *a* quanto sujeito *de*. Segundo o Foucault da arqueologia, o sujeito é uma posição ou um lugar que se ocupa.

Se os sujeitos bem como os sentidos se constituem na relação, então, na análise de discurso, não há um sentido ou uma verdade inscrita a ser interpretada na lógica da interpretação hermenêutica, mas o analista do discurso pode situar e descrever os movimentos ou os efeitos da interpretação inscritos no simbólico do objeto de sua análise. Então, ele não interpreta, mas trabalha sobre a interpretação ou os limites dela. O analista assume uma posição deslocada ou delimita um discurso em que

consiga observar o processo de produção de sentidos em determinadas condições.

Assim, mediante o referencial teórico aqui apresentado brevemente, a primeira coisa a ser feita, na análise de discurso, é definir o *corpus* de análise em relação aos objetivos e à natureza do material a ser analisado. O corpus resulta, em boa medida, da construção do analista, do movimento e das condições que se propõe observar. Em todos os casos, é sempre um recorte diante de inúmeros possíveis. Por isso, nunca será uma delimitação absoluta, única, exclusiva, nem a análise será a única possível. Outro analista ou até o mesmo poderia significá-la de forma diferente. Assim, o *corpus* sempre permanecerá disponível e aberto para outras possíveis análises.

O diferencial na análise de discurso é, certamente, a questão que o analista coloca diante do objeto de análise, que é de inteira responsabilidade do analista ou pesquisador, pois é dela e dos procedimentos adotados que dependem os conceitos que serão acionados e mobilizados e que, por sua vez, são cruciais para os resultados da análise. A questão formulada, os objetivos da análise e os procedimentos adotados (a identificação e a coleta do material, a prática de leitura, o trabalho sobre a interpretação...) é que dão forma ao dispositivo analítico. Na análise de discurso, o dispositivo teórico é o mesmo para todos os pesquisadores, mas o dispositivo analítico é particular de cada analista pesquisador. O dispositivo analítico, embora encampado e faça parte do dispositivo teórico, é a forma de individualizar o dispositivo teórico em uma análise específica.

Para concluir as considerações sobre a análise de discurso, recorremos, mais uma vez, às palavras de Orlandi: "O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto" (2015, p. 20).

Conforme se pode perceber, a análise dialética e a análise de discurso têm muitas proximidades e afinidades que em muito se complementam. Diante do referencial teórico da análise dialética e da análise de discurso e fazendo um exercício de análise mista de que este trabalho se ocupa dos discursos da educação popular contemporânea.

Considerando a metodologia de análise, o "pano de fundo" descortinado, no início desta introdução, e a atual conjuntura da educação popular, na América Latina e, principalmente, no Brasil, o *problema* central

e de fundo que este trabalho de pesquisa coloca é: Como (re)ler a educação popular contemporânea pela ótica das relações saber-poder presente nos discursos de Paulo Freire e de Michel Foucault?

Assim, considerando o problema colocado, a pesquisa opera com a seguinte *tese*: a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire embasa e provoca o discurso da educação popular contemporânea a se renovar como teoria político-pedagógica, conjugando (produzindo sínteses entre) relações estratégicas (relação de força e competição) e relações comunicativas (relação de diálogo e cooperação), atuação macro (projeto) e atuação micro (cotidiano), resistência e produção de novidade, tendo sempre nos sujeitos sociais populares[10] a referência para a elaboração e a ação.

O objetivo geral consiste em pesquisar os discursos da educação popular contemporânea, buscando na análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire contribuições para renovar a educação popular no Século XXI como teoria político-pedagógica.

Os *objetivos específicos* consistem em: a) investigar a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire; b) analisar o discurso fundacional da educação popular contemporânea; c) analisar o discurso da educação popular no Século XXI e d) sistematizar possíveis contributos teóricos de Freire e Foucault para a educação popular contemporânea.

Em relação à delimitação do objeto da pesquisa, são necessárias algumas considerações que minimamente apresentem e explicitem os recortes adotados de acordo com os objetivos específicos.

Sobre a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire, a pesquisa limitou-se a analisar o primeiro e o segundo Foucault, ou seja, o Foucault da 'arqueologia do saber' (ser-saber) e o da 'genealogia do poder' (ser-poder), mas sem entrar na análise da 'genealogia ou dos modos de subjetivação' (ser-consigo), identificada como obra do terceiro Foucault. Na análise do saber, a investigação foca os livros 'A Arqueologia do Saber' e 'Aulas sobre a Vontade de Saber'. Na análise do poder, a investigação apoia-se, sobretudo, nos livros 'Em defesa da Sociedade', 'Microfísica do Poder' e 'A Ordem do Discurso' e, complementarmente, 'Vigiar e Punir'. Em relação à Freire, a pesquisa não se limita a períodos

10 Conferir o conceito de sujeitos sociais populares na nota de rodapé nº 11 do quarto capítulo.

ou fases específicas, uma vez que sua análise a respeito do saber e do poder se encontra diluída no conjunto de sua obra. Embora tenhamos nos esforçado para considerar a totalidade da obra do autor, a ênfase recaiu sobre os livros 'Educação como prática da liberdade', 'Pedagogia do Oprimido', 'Conscientização: teoria e prática da libertação', 'Extensão ou Comunicação?', 'Ação cultural para a liberdade', 'Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis', 'À sombra dessa mangueira', 'Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa', 'Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos', 'Pedagogia da Esperança' e 'Política e Educação', além de outros livros publicados com outros autores.

Sobre o discurso fundacional da educação popular contemporânea - nessa delimitação, tomamos como referência praticamente todo o período da segunda metade do Século XX. Em geral, o período contemporâneo atual toma como marco referencial os movimentos estudantis e políticos do ano de 1968. Na educação popular, no Brasil e na América Latina, o marco referencial contemporâneo é o início da década de 1960, marcada pelos movimentos de alfabetização de adultos e de reformas de base. Todavia, esse período só foi possível porque vinha sendo gestado durante a década de 1950. Apesar do abalo precoce de muitas experiências desse período, provocado pela ditadura militar que se instalou no Brasil e em diversos outros países latino-americanos, a educação popular se rearticulou e continuou expressiva nas décadas de 1970 e 1980, especialmente em função da luta por democracia e por justiça social. Assim, toma-se a (re)abertura democrática, na América Latina (Bolívia, em 1981; Argentina, em 1983; Brasil, em 1985; Uruguai, em 1985; Chile, em 1988) como marco de referência para o fim do período do discurso fundacional da educação popular contemporânea. Com a mudança de conjuntura, o discurso também mudou, ainda que este tenha ajudado a provocar aquela. Em suma, tomamos como período de referência do discurso fundacional da educação popular contemporânea os anos de 1950 a 1990.

A análise do discurso desse período, ou seja, do discurso fundacional da educação popular contemporânea, é feita tomando como referência a obra de Paulo Freire e textos (livros e/ou artigos) de autores como Antônio Faundez, Carlos Rodrigues Brandão, Carlos Nunez Hurtado, Conceição Paludo, Moacir Gadotti, Oscar Jara Holliday, entre outros. Embora alguns deles continuem sendo referência para a educação popular no Século XXI.

Ainda consideramos textos de autores que publicaram no livro, 'A questão política da educação popular', organizado por Carlos Rodrigues Brandão e publicado em 1980; e no livro, 'Perspectivas e dilemas da educação popular', organizado por Vanilda Paiva, publicado em 1984.

Em relação ao discurso da educação popular no Século XXI, período que se iniciou logo após a (re)abertura democrática, na América Latina, começou-se a exigir da educação popular uma ressignificação da pauta, até então centrada no combate ao modelo macroeconômico do regime autoritário e na luta política pela democratização. Sendo assim, sem ignorar o período transitório e sem pretensão de data exata, consideramos, nesta pesquisa, o discurso da educação popular no Século XXI, o que abrange o período que iniciou no começo da década de 1990 e se estendeu até os dias atuais – final de 2016.

A análise do discurso da educação popular no Século XXI é feita tomando-se como principais referências autores que publicaram nos últimos números da Revista La Piragua, do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), com destaque para Benjamín Berlanga Gallardo, Marcos Raúl Mejía Jimenez e Oscar Jara Holliday, e autores que publicaram nos últimos anos no Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), principalmente na condição de 'trabalhos encomendados'.

Também considera textos de autores que publicaram no livro 'Educação Popular: utopia latino-americana', organizado por Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, e publicado em 1994; no livro 'Educação popular hoje', organizado por Marisa Vorraber Costa e publicado em 1998; no livro 'Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas', organizado por Pedro Pontual e Timothy Ireland e publicado em 2006; no livro 'Educação Popular: lugares de construção social e coletiva', organizado por Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban e publicado em 2013. Embora vários textos desses livros podem ser considerados como discurso fundacional.

Também são considerados textos de autores vinculados à linha de pesquisa Educação Popular, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB), principalmente o de Afonso Celso Scocuglia, Erenildo João Carlos, Eymard Mourão Vasconcelos, José de Melo Neto, Luiz Gonzaga Gonçalves, Severino Bezerra da Silva, Timothy Ireland, entre outros.

Contudo, a partir dessas leituras, o esforço mais genuíno e original será no sentido de analisar e sistematizar as contribuições de Michel Foucault e de Paulo Freire para a educação popular no Século XXI.

Tanto o discurso fundacional da educação popular contemporânea quanto o da educação popular no Século XXI são analisados e relacionados entre si, acionando e mobilizando os seguintes conceitos ou categorias: contexto, conceito (definição/concepção), objetivos, sujeitos e metodologia.

O *contexto,* por meio da análise, permite perceber as condições (sociais, econômicas, políticas, culturais...) em que cada discurso se desenvolveu. Revela a conjuntura sócio-política do período de cada discurso, mostrando que o discurso fundacional da educação popular contemporânea surgiu e se afirmou na resistência à opressão. Por sua vez, o discurso da educação popular no Século XXI é desafiado para uma dupla missão: de seguir resistindo à opressão, uma vez que a desigualdade social e o preconceito persistem e; de criar e inaugurar a novidade, o inédito-viável, um mundo novo, a partir do sonho, do desejo, sem ceder demais à realidade, ao discurso do possível.

A análise do *conceito* comporta explicitar o entendimento e a prática de educação popular próprios de cada discurso. Caracteriza a concepção presente em cada discurso e mostra que o discurso fundacional da educação popular contemporânea se caracteriza, principalmente, pela vinculação da educação popular com um projeto sociopolítico democrático e popular. A principal característica do discurso da educação popular no Século XXI, apesar de importantes vigências do discurso fundacional, é a valorização da atuação micro e da diversidade, com a possibilidade e o desafio de conjugar relações estratégicas e relações comunicativas, atuação macro (perspectiva de projeto) e atuação micro, visando a outro mundo desejado.

A análise dos *objetivos* possibilita perceber as principais finalidades envolvidas em cada discurso. Os objetivos revelam as preocupações e as possíveis soluções subjacentes em cada discurso e mostram que o principal objetivo do discurso fundacional da educação popular contemporânea consistia em transformar a estrutura de poder e de opressão e em transformar os oprimidos em sujeitos dessa transformação, enquanto o objetivo do discurso da educação popular no Século XXI, consiste em produzir um novo discurso, centrado menos na macroeconomia e mais na crítica local e cultural, e em transformar, para além das estruturas, as relações de poder.

A apreciação dos *sujeitos* permite identificar os interessados e diretamente envolvidos nos discursos. Na linha da análise de discurso, os sujeitos são identificados pelo lugar ou posição que ocupam. No caso da educação popular, esse lugar ou posição é definido pela situação de opressão, ou seja, os principais sujeitos são os oprimidos. A análise mostra que, no discurso fundacional da educação popular contemporânea, os sujeitos se apresentam na organização dos oprimidos como classe social que luta pela transformação das estruturas de opressão. No discurso da educação popular no Século XXI, aparecem os sujeitos sociais populares como organização dos oprimidos diversos, numa perspectiva mais micro e cultural, mas sem abandonar a perspectiva de projeto. É fundamental a afirmação da posição dos sujeitos sociais populares como o lugar estratégico para a disputa de poder, inclusive para a disputa em outros espaços de poder, como os de governo e os do mercado, na perspectiva do projeto democrático e popular.

A análise da *metodologia* possibilita visualizar a forma como a educação popular opera e funciona em cada discurso. No discurso fundacional da educação popular contemporânea, a análise revela o cuidado que se tinha em partir da realidade dos sujeitos e de formar ou educar em seu processo organizativo. No discurso da educação popular no Século XXI, a estratégia segue a mesma, mas com mudanças de ênfase, compreendendo a lógica dialética de forma mais aberta, considerando a realidade com suas novidades, principalmente pós-industrial e virtual, e a ênfase na dimensão cultural, dando o tom da organização dos sujeitos sociais populares.

Quanto à estrutura, o trabalho contém, além da introdução, quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo – 'Michel Foucault: saber e poder' – investigamos a análise do autor em relação ao saber, passando por Aristóteles e Nietzsche, e em relação ao poder, apresentando três noções: 'poder da soberania', 'poder disciplinar' e 'biopoder'.

No segundo – 'Paulo Freire: conhecimento, educação e política' – apresentamos a análise do autor em relação ao ser humano, como ser de consciência, relação e história; ao conhecimento, com sua função cognoscitiva e comunicativa; à educação, compreendida como um processo dialógico de produção de conhecimentos e fundamentada na consciência de inconclusão e na vocação para o *ser mais*; e à política, em que trata da não neutralidade da ação humana, da democracia e do sonho como um motor da história.

No terceiro capítulo - 'Discurso fundacional da educação popular contemporânea' - analisamos o contexto, o conceito, os objetivos, os sujeitos e a metodologia da educação popular, no período de 1950 a 1990, e sua característica de se voltar, centralmente, para o estrutural, como a valorização do macroeconômico, da disputa de projeto político e a organização e a luta de classes.

No quarto capítulo - 'Educação popular no Século XXI' – tecemos considerações sobre o contexto, o conceito, os objetivos, os sujeitos e a metodologia da educação popular, no período de 1990 a 2016, e sua característica de se voltar para a valorização do micro, da diversidade e do cultural, porém sem abandonar a perspectiva do projeto democrático e popular, a qual se encontra desafiada a conjugar relações estratégicas (de força e de disputa) e relações comunicativas (de diálogo e de cooperação), atuação macro (perspectiva de projeto) e atuação micro (valorização do cotidiano, do subjetivo), postura de resistência (à opressão) e postura de formulação e antecipação do novo (vivendo no micro o desejo que se pretende macro), tendo nos sujeitos sociais populares a sua referência para a elaboração e a ação.

Nas 'Considerações finais', retomamos os pontos centrais da pesquisa, com esforço para sistematizar os contributos teóricos de Freire e de Foucault para renovar a educação popular contemporânea como teoria político-pedagógica, bem como identificar limitações e apontar perspectivas de possível aprofundamento e continuidade do trabalho de pesquisa.

1 MICHEL FOUCAULT[11]: SABER E PODER

Neste capítulo, o trabalho investiga parte da obra de Michel Foucault, sobretudo no que se refere à análise que faz das relações que envolvem ou implicam saber e poder.

Na concepção e na análise de Foucault, estão refletidos a realidade e o contexto europeus, principalmente da segunda metade do Século XX. Ele se encontra profundamente tomado pelo espírito e pelos problemas próprios da Modernidade e da pós-Modernidade. Convive com a realidade da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria e com os conflitos políticos permanentes intra e entre países de regime capitalista e de regime socialista. Seu esforço foi de não se deixar enquadrar pelos regimes políticos nem pelos sistemas de pensamento que, de certa forma, originaram-nos e os justificaram. Uma das suas principais preocupações foi escapar da lógica do sujeito moderno, da 'consciência originária', que acaba, em última instância, como produtor da realidade, e da lógica do tempo contínuo e progressivo. Propôs buscar outra via para levar a história e a vida em sociedade. Teoricamente, apostou no acontecimento, nas séries, na regularidade e na possibilidade, buscando introduzir no pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade. Ao invés de buscar no sujeito consciente, buscou na trama das relações saber-poder explicação para os sistemas reais de dominação, constituindo sua análise discursiva e genealógica.

Investigar a análise do autor tem uma finalidade que excede a este capítulo para servir, justamente, aos capítulos seguintes, não tanto ao segundo, pois a intenção não é de comparar e, muito menos, de confrontar as ideias de Foucault com as de Freire entre si, mas ao terceiro e, sobretudo, ao quarto capítulo. O objetivo é de fazer Foucault dialogar, da sua forma

11 Michel Foucault (1926-1984) nasceu em Poitiers, na França. Estudou na Escola Normal Superior de Paris, onde se interessou pela Filosofia, influenciado por Jean Hyppolite. Lecionou em diversas universidades, até ser admitido, em 1970, no Collège de France, onde trabalhou até o final de sua vida. Publicou várias obras. A primeira importante foi 'História da Loucura' (1961), e os últimos foram os volumes 'O Uso dos Prazeres' e o 'Cuidado de si', publicados pouco mais de um mês antes da sua morte. É considerado um dos principais teóricos do Século XX, que lançou novos fundamentos para o estudo contemporâneo dos sistemas de pensamento, a partir do que ficou conhecido como Arqueologia do saber, Genealogia do poder e Genealogia da subjetivação.

e a partir das suas contribuições, com o discurso da educação popular contemporânea. A educação, sobretudo, a educação popular se encontra completamente imersa e confrontada com relações que são, essencialmente, de saber e de poder. Por isso, Foucault pode contribuir para que possamos compreender e promover um discurso da educação popular contemporânea. Suas contribuições serão analisadas nos capítulos que seguem.

Neste capítulo, o trabalho investiga a análise em relação ao saber (sem pretensão de exercer o método arqueológico) e ao poder realizada por Foucault. A investigação da análise do saber ou do jogo que ele se propõe a jogar, no que diz respeito à vontade de saber, traz como interlocutores Aristóteles e Nietzsche e se apoia no estudo dos livros 'A Arqueologia do Saber' e 'Aulas sobre a Vontade de Saber'.

A investigação da análise do poder ou do jogo da relação de forças atreladas às tecnologias de poder realiza-se com base no estudo dos livros 'Em defesa da Sociedade' e 'Microfísica do Poder' e, complementarmente, 'A Ordem do Discurso' e 'Vigiar e Punir'.

O texto segue a seguinte estrutura: primeiro, 'Noção de história', em que tratamos das questões de fundo do pensamento foucaultiano; segundo 'Saber, Ciência e Verdade', em que é abordada a análise de saber, passando por Aristóteles, Nietzsche e, por último, Foucault; terceiro, 'Poder: soberania, disciplina e biopoder', em que investigamos a análise de poder realizada por Foucault, enfatizando as noções de poder de soberania, de disciplina e de biopoder.

De imediato, a investigação se inicia com a abordagem da noção de história em Foucault.

1.1 NOÇÃO DE HISTÓRIA

Compreender a noção de história concebida por Foucault é fundamental para entender aspectos específicos do seu pensamento. Ainda que se possam identificar três fases[12] diferentes na obra foucaultiana, há

12 É comum identificar três grandes fases que caracterizam a elaboração de Foucault: a primeira, denominada 'Arqueologia do saber', que corresponde às obras que vão da 'História da Loucura', de 1961, a "A Arqueologia do Saber", de 1969, passando por "O Nascimento das Clínicas" e "As Palavras e as Coisas; a segunda fase, denominada de "Genealogia do poder", que corresponde às obras que vão da "Ordem

questões de fundo que atravessam todas as fases. A noção de história baseada no acontecimento[13] (e não, na consciência, na memória) e respectivas consequências é uma delas.

Tradicionalmente, a atenção dos historiadores se volta para longos períodos, procurando, sob o manto das diversidades e das aparentes contradições, encontrar sequências lógicas de causalidade contínuas e estáveis. Eles buscam ligações necessárias entre os acontecimentos, visando continuidades racionais e progressivas, com capacidade de conjunto e de formação de totalidades. Nas disciplinas conhecidas como História do pensamento e das ideias (da Ciência, da Filosofia e da Literatura), aparentemente a atenção tenha se deslocado, na época contemporânea, dos períodos estáveis e seculares para fenômenos de ruptura e de perturbação da continuidade. Contudo, para Foucault (2012, p. 7), essa diferença de descrição é aparente, não é real, apenas efeitos inversos de superfície, provocados por um mesmo problema de fundo: "a crítica do documento", como é denominada por ele.

Segundo Foucault, a História, desde que existe como disciplina, sempre serviu à humanidade com documentos que fizeram as pessoas se interrogarem e que, por outro lado, foram interrogados por elas. As indagações eram em relação ao conteúdo, à verdade ou falsidade, à legitimidade, à originalidade e à autenticidade. A finalidade dessa crítica e do inquérito documental sempre foi com o objetivo de reconstituir o passado, que ficou diluído no tempo, a partir do que diziam os documentos. O documento sempre foi tratado como "linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio"

---

do Discurso", de 1971, a "Vontade de Saber", primeiro volume da História da Sexualidade, de 1976, passando por "Vigiar e Punir"; a terceira fase, denominada de "Genealogia dos modos de subjetivação" ou "Ética", corresponde às obras "O Uso dos Prazeres" e o "Cuidado de Si", de 1984. Importante observar que as fases identificam a ênfase, mas as questões de fundo não se anulam de uma fase para outra, pelo contrário, atravessam e se complementam. Há quem prefere escapar dessa classificação mecânica e temporal, falando em ontologia do "ser-saber", do "ser-poder" e do "ser-consigo", conforme Veiga-Neto (2014), fazendo referência a Miguel Morey.

13 Para Foucault, a noção de acontecimento, com o jogo de noções que a ele se vincula, constitui a base para uma análise histórica que não esteja subjugada às noções antropológicas da consciência e do sujeito fundante. Para dar uma descrição de acontecimento, autorizam-me recorrer às palavras do próprio autor da "Ordem do Discurso", que assim expressam: "O acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material" (2013, p. 54).

(2012, p.7). Um rastro, muitas vezes, frágil, de meias palavras, mas geralmente decifrável. Isso quer dizer que o exercício sempre foi de interpretação de documentos, agora inertes, para saber o que se fazia e como se vivia no passado, traduzindo sentidos, homogeneidades e continuidades. Todavia, isso mudou, diz Foucault, que assim se expressa:

> Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: *ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo*: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. (2012, p. 7-8 - grifo nosso).

Deixa-se de interpretar e se passa a trabalhar o documento, estabelecendo, nele próprio, unidades, séries e relações. Assim, ele deixa de ser rastro inerte do passado e assume presença ativa de pertinência ou não. De memória de monumentos, foi transformado em monumento de elementos que podem ser descritos, organizados e inter-relacionados. Para Foucault, é preciso desvincular a história da imagem antropológica de memória coletiva e milenar, que serve meramente de meio para se reencontrar o frescor das lembranças. A história é trabalho que, pela descrição de materialidades documentais (edifícios, instituições, textos, regulamentos, técnicas, costumes), assume formas de permanência. "O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa", diz Foucault (2012, p. 8 – grifo no original). A História, com a atenção voltada para a arqueologia, assim como o tecido documental, com a descrição intrínseca, assume outra dinâmica e se transforma em exercício de poder. Agora se tem uma mudança de fundo, e não, apenas, um efeito inverso de superfície, como se tinha entre as posições que sofriam do mesmo problema oriundo da crítica documental.

Essa mudança de posição da história em relação ao documento (passagem da crítica documental para a elaboração documental) traz várias consequências. A primeira delas é a *multiplicação das rupturas na história das ideias*. De um lado, o problema da História passa a ser a constituição de séries de acontecimentos (definir os elementos, fixar limites, estabelecer regras, descobrir relações específicas, descrever relações entre séries, estabelecer séries de séries, ou seja, quadros); de outro, isso favorecerá a multiplicação de estratos de análise, a distinção de tipos e níveis de acontecimentos diferentes (breves, médios, longos, lentos e mais ou menos importantes), a possibilidade de fazer surgirem séries de limites amplos, formados de acontecimentos raros ou repetitivos. Conforme Foucault, o eventual surgimento de períodos longos na História não será mais o feito de filosofias da história ou o equivalente evolutivo da consciência humana, mas "o efeito da elaboração, metodologicamente organizada, de séries" (2012, p. 9). A individualização de séries diferentes que se sobrepõem, sucedem-se e se entrecruzam não se adéqua a um esquema linear e contesta a cronologia contínua da razão, que leva a retroceder à inacessível origem. Daí o aparecimento de escalas distintas e rebeldes diante de leis absolutas e totalidades.

A segunda consequência é a *descontinuidade nas disciplinas históricas*. Na história clássica, a descontinuidade constituía exatamente o acidente, o irracional, o impensável. Um enigma da dispersão temporal. O que o historiador, pela análise, deveria contornar e, se possível, suprimir, para que aparecesse a continuidade dos acontecimentos na história. Na história nova, a descontinuidade é fundamental. Conforme Foucault, ela assume tripla função na análise histórica: constitui uma deliberada operação do historiador, e não, um acidente, o que contribui para identificar diferentes níveis, métodos e periodização da análise; é o resultado da descrição, e não, o que deveria ser evitado, pois o pesquisador busca exatamente o ponto de inflexão de uma curva, os limites de oscilação de um gráfico; é o conceito que não deixa de ser especificado pelo trabalho e que é, "ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito" (2012, p. 11). Mais que um conceito presente no discurso do historiador, ele supõe a descontinuidade. "Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática", arremata Foucault (2012, p. 11). Assim,

a descontinuidade deixa de ser o efeito negativo para ser um aspecto positivo da leitura histórica, que lhe confere delimitação e validade.

A terceira consequência é a *impossibilidade de uma história global*. A característica de uma história global é a tentativa de encontrar uma espécie de princípio – material ou espiritual – capaz de explicar e dar unidade e coesão ao conjunto de fenômenos de um período, constituindo o que se conota como "espírito" ou "rosto" de uma época. Essa pretensão supõe uma rede de causalidade entre os acontecimentos. Nesse caso, a mesma historicidade daria conta de compreender e de explicar as estruturas econômicas, os comportamentos políticos, as instabilidades sociais, os hábitos técnico-culturais, as inércias intelectuais, entre outros. A história nova questiona os postulados dessa pretensão, novamente por meio da análise de séries, níveis, limites, especificidades cronológicas dos acontecimentos. Em contrapartida, não defende uma pluralidade de histórias autônomas, a da economia, a da política, a das ciências. Vai à linha de definir uma tarefa de *história geral*, em que o problema consiste em estabelecer as formas de relação que podem ser legitimamente descritas entre as diversas séries; analisar o jogo de correlações e dominâncias entre as séries; perguntar se formam algum tipo ou sistema de hierarquia entre elas. Diferentemente da história global, que busca a conexão de todos os fenômenos em único centro, "uma história geral desdobraria [...] o espaço de uma dispersão" (FOUCAULT, 2012, p. 12). Ela descreve as correlações entre os acontecimentos dispersos e recorre a determinada metodologia.

A quarta consequência envolve os *problemas metodológicos*. Para Foucault (2012, p.13), certamente, muitos desses problemas antecedem a história nova, mas nela ganham nova importância: a constituição do *corpus* de documentos; a definição de um princípio de escolha (tratamento exaustivo ou por amostragem); a demarcação do nível de análise e de elementos relevantes (referência explícita ou não a acontecimentos, instituições, categorias); a especificação de um método de análise (tratamento quantitativo ou qualitativo – frequência, distribuição, correlação – dos dados); a fixação de conjuntos ou subconjuntos referentes ao objeto estudado (delimitar região, período, unidade); a determinação das relações que comportam formar um conjunto (relações entre significante e significado, lógicas, funcionais e causais).

Essas questões são importantes por revelar até que ponto a história conseguiu se libertar das questões colocadas pela filosofia da História (sobre racionalidade do devir, sobre a relatividade do saber, sobre a possibilidade de sentido da História) e que autonomia ou relação estabelece com os problemas de ordem do estruturalismo, compartilhados com outros domínios, como o da Linguística, da análise literária, da Etnografia e da Economia. Entretanto, segundo Foucault, essas questões não autorizam falar em estruturação da história ou em superar o conflito, a oposição, entre estrutura e devir. Ele afirma: "Já há bastante tempo que os historiadores identificam, descrevem e analisam estruturas, sem jamais se terem perguntado se não deixavam escapar a viva, frágil e fremente 'história'" (2012, p. 14). Para ele, a oposição estrutura-devir não é adequada para estabelecer um campo histórico nem para definir um método estrutural.

Conforme Foucault, essas questões levam a uma mudança epistemológica da história iniciada há tempo, em especial, com Marx, mas, obviamente, não concluída e cujos efeitos estão demorando a aparecer. Principalmente na história do pensamento, essa mudança ainda não foi refletida e está sendo extremamente difícil, para a história que é habituada a se constituir a partir da continuidade das ideias, *formular uma teoria da descontinuidade*, com base nos acontecimentos e na constituição de séries. A história do pensamento tem dificuldade de deduzir consequências gerais ou de derivar todas as implicações possíveis, ou seja, fazer teoria, a partir dos conceitos de séries limitadas, de sistemas independentes, de ordens específicas, de mutações e de limiares.

Há uma razão de ser dessa dificuldade: o pensamento preso à consciência originária da realidade, ao sujeito pensante fundador do conhecimento e das ideias, a partir do qual se produz a realidade, o mundo, o devir. "A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito", diz Foucault. Em seguida, afirma: "Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são duas faces de um mesmo sistema de pensamento" (2012, p. 15), em que o tempo é concebido em termos de totalidade, da qual o sujeito, no formato de consciência histórica, poderá se apropriar. Nessa perspectiva, revolução coincide com tomada de consciência.

O sistema do pensamento contínuo tenta resistir às descentralizações. À descentralização operada por Marx (com as relações de produção,

condicionamentos econômicos e luta de classes) opõe-se uma história global, capaz de conduzir todas as diferenças para a organização de um tipo coerente de civilização. À descentralização operada por Nietzsche (com a genealogia) opõe-se um fundamento originário que se constitui como finalidade da humanidade, encarregando a história do pensamento de preservar essa racionalidade originária. À descentralização operada pela Psicanálise (com a descoberta do inconsciente e do desejo), pela Linguística (com as formas de linguagem e jogos de discursos) e pela Etnologia (com a comparação entre culturas e as regras de ação) opõe-se, segundo as palavras de Foucault, "uma história que não seria escansão, mas devir; que não seria jogo de relações, mas dinamismo interno; que não seria sistema, mas árduo trabalho da liberdade; que não seria forma, mas esforço incessante de uma consciência em se recompor" (2012, p. 16). A resistência é em função de querer preservar uma forma de história sustentada na atividade sintética do sujeito, considerado o fundamento antropológico do devir e do projeto de humanismo. Para Foucault, o papel do tema da continuidade é de "proteger, contra todas as descentralizações, a soberania do sujeito e as figuras gêmeas da antropologia e do humanismo" (2012, p. 15). Apesar da tentativa de resistir, o pensamento da continuidade não se sustenta mais, e os historiadores estão abandonando essa "velha fortaleza" para trabalhar em outro campo, assevera o autor da "Arqueologia do Saber".

Ele próprio se propõe a empreender uma empresa que trate de medir as mudanças que se operam no campo da História, que coloque em questão os métodos de análise histórica, mostrando como puderam se formar as sujeições antropológicas e tentando desfazer as últimas que ainda persistem. Conforme palavras de Foucault (2012, p.19), "trata-se de revelar os princípios e as consequências de uma transformação autóctone que está em vias de se realizar no domínio do saber histórico." Em suma, uma empresa que trata de estabelecer um método de análise histórica que esteja liberado da antropologia: da consciência, do sujeito e do humanismo.

No livro "A Ordem do Discurso", Foucault estabelece quatro noções que devem funcionar como princípio regulador da análise (do discurso histórico): "a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade e a de condição de possibilidade. Opõe termo a termo: o acontecimento, à criação; a série, à unidade; a regularidade, à originalidade; e a condição de possibilidade; à significação" (2013, p. 51). Criação, unidade, originalidade

e significação são noções características da história tradicional. Vinculam-se a elas, ainda, as noções de consciência, de continuidade, de liberdade e de causalidade que lhes são correlatas. Como já dito, o empreendimento de Foucault não se propõe operar com essas noções tradicionais nem mesmo com a noção de signo e de estrutura, mas com as noções de acontecimento e de série e com o jogo de noções que a elas se vincula: regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência e transformação.

A mudança que Foucault propõe praticar na história das ideias - que consiste, basicamente, em não se ocupar das representações que podem estar por trás dos discursos, mas em tratar os discursos como séries de acontecimentos – pode parecer tênue, mas implica questões teóricas de fundo, como é a inserção do acaso, da descontinuidade e do materialismo na História. Referindo-se ao que ele mesmo (Foucault) chama de tênue deslocamento, alerta: "Temo reconhecer nele como que uma pequena (e talvez odiosa) engrenagem que permite introduzir na raiz mesma do pensamento o *acaso*, o *descontínuo* e a *materialidade*" (2013, p. 56 – grifo no original). Segundo ele, esses três elementos representam um tríplice perigo para certa história que prefere o desenrolar contínuo da necessidade ideal. Todavia, para ele, essas três direções devem ser seguidas pela elaboração teórica, que ligam a história dos sistemas de pensamento à prática dos historiadores.

Mediante essa explicitação da concepção e do empreendimento de fundo do autor, certamente será mais simples acompanhar sua análise de saber e de poder. Partimos, agora, para a análise de saber, ciência e verdade. É o que abordará o item que segue.

1.2 SABER, CIÊNCIA E VERDADE

No livro 'Aulas sobre a Vontade de Saber', Foucault anuncia o jogo que gostaria de jogar: saber se a vontade de verdade não exercia papel de exclusão. Se ela não seria uma produção histórica como outros sistemas de exclusão. Se não estaria ligada a uma rede de institucionalidade e se não constituiria um sistema de coerção. Se não seria modificável e arbitrária. Em outros termos, saber que lutas e que relações de dominação perpassam a vontade de verdade.

Pergunta se a *vontade de verdade* e a *vontade de saber* colocam em causa uma mesma questão. Considerando que a relação entre saber e verdade

implica, em certa medida, a noção de conhecimento e de ciência, Foucault propõe-se, então, a precisar a relação (o jogo que se estabelece) entre saber, ciência e verdade. Para isso, recorre ao pensamento de Aristóteles e de Nietzsche, como duas referências de posições praticamente opostas, para descrever seu próprio posicionamento.

Para introduzir essa problemática, levanta um conjunto de questões: se a noção de vontade é razoável para uma análise dos saberes que pretende se esquivar do sujeito fundador; em que medida a vontade de saber se vincula aos processos reais de luta e dominação social; ou se é possível relacionar a vontade de saber, que assume a forma de vontade de verdade, com os sistemas reais de dominação, ao invés de vinculá-la a um sujeito consciente ou a uma razão ou força anônima.

1.2.1 Aristóteles: unidade entre desejo, conhecimento e verdade

Para analisar o jogo que se estabelece entre o desejo de conhecer, o conhecimento e a verdade em Aristóteles, Foucault parte de um trecho extraído da Metafísica, que diz: "Todos os homens têm, por natureza [...], o desejo de conhecer; o prazer causado pelas sensações é prova disso, pois, além de sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas e, mais que todas as outras, as sensações visuais" (2014, p. 6). Só na primeira frase se identificam três teses: a de que existe um desejo de saber; que esse desejo é universal (de todos os homens) e que é natural (dado pela natureza). A prova dessas teses está toda centrada no prazer causado pelas sensações.

Conforme análise textual de Foucault, Aristóteles apresenta *uma tese* (que se desdobra em três) e a sustenta a partir de *um argumento* em forma de entimema (silogismo com uma só premissa, que dá como subentendida a segunda), em que se dá por subentendida a premissa de que a sensação é um conhecimento; na argumentação, usa *um triplo deslocamento*: passa do conhecimento para a sensação (do geral para o particular); do desejo natural para o prazer da sensação sem utilidade (como se a não utilidade estivesse na natureza); e do prazer sensível geral para o prazer especificamente humano (o prazer da sensação inútil, da contemplação).

Para sustentar que a sensação e seu respectivo prazer justificam suficientemente o desejo natural de conhecer, requer-se a comprovação

de três assertivas: que a sensação é um conhecimento; que ela é acompanhada de prazer; e que o prazer está relacionado ao que a faz ser conhecimento. Seguem os argumentos. A sensação é um conhecimento[14], porque constitui uma atividade (ato compartilhado entre o que sente e o sensível); é uma atividade da alma sensível e, por decorrência, atualiza a qualidade de algo. Em suma, a sensação constitui o ato do conhecimento qualitativo e é acompanhada de prazer[15]: o prazer não deve ser considerado a mesma coisa que a atividade; ele a acompanha quando ela se desenvolve como deve; há um prazer para cada atividade específica da sensação. É o ser conhecimento que causa o prazer da sensação: há um sentido que provoca mais prazer do que outros. Esse sentido é o da visão (percebe qualidades específicas – como a cor e a luz – que permitem captar sensíveis que pertencem a outros sentidos – como o repouso, o movimento, o número, a unidade, a alma); a visão capta mais diferenças e informações, logo, fica mais carregada de conhecimento e, portanto, dá mais prazer.

Outra questão que precisa ser explicada é a atribuição restrita do desejo de conhecer aos homens, sendo que os outros animais também têm sensações. A razão estaria nas diferenças gerais que caracterizam o homem, diferentemente dos demais animais, permitindo lhe ter prazer com sensações, principalmente, inúteis. A primeira diferença estaria, principalmente, na capacidade de memória, importante propriedade de inteligência e de aprendizagem; a segunda diferença estaria na capacidade de ultrapassar da experiência à arte e à ciência; a terceira diferença estaria na capacidade de conhecer a causa das coisas (conhecimento considerado supremo, ligado à essência e à universalidade das coisas, que encontra seu fim em si mesmo e, portanto, é como fim para todo e qualquer conhecimento). Em suma, distingue o homem pela causa material (memória das imagens), pela causa formal (arte e ciência) e pela causa final (sabedoria/felicidade). Essas causas caracterizam o homem pelo desejo e a capacidade de passar do útil (da necessidade) para o inútil (para a beleza).

Para Foucault, a natureza de que falava Aristóteles "era, na realidade, certa natureza do homem destinada a um conhecimento sem outro fim além de si mesmo" (2014, p. 12). Através de sobreposições, Aristóteles

14 Nessa análise, Foucault recorre ao texto "Da Alma" (*De anima*) de Aristóteles.

15 Nessa análise, Foucault faz referência ao texto "Ética a Nicômaco" (*Ética nicomaqueia*), X, 6, de Aristóteles.

acaba inserindo o desejo de conhecimento na natureza, vincula-o à sensação e lhe dá certa forma de gozo, mas, ao mesmo tempo, fundamenta-o na natureza específica do homem, no conhecimento cujo fim é ele mesmo e no qual o prazer é a felicidade. Dessa forma, assegura que o desejo de conhecimento que parte da sensação, do corpo, já é, em função da causa final a que se dirige, da ordem da contemplação, da teoria. Ou seja, o desejo não está nem anterior e nem exterior ao conhecimento, mas no próprio conhecimento que, desde o início, engloba-o e se realiza no movimento da sensação à contemplação.

Com essa forma de elaborar e justificar o pensamento, Aristóteles permite superar três outras formas de descrever o conhecimento: a do saber trágico16 (Mitologia), que, longe de ser um desejo natural do herói, consiste em uma presença ou força enigmática, que pode cegar ou matar a quem diz respeito e ser retido, ciumenta e avidamente, pelos deuses (o saber aristotélico, que vai do prazer da sensação à felicidade da contemplação, possibilitado pela memória sem esquecimento, e não, pelo enigma, levado por uma abordagem que ensina e não profetiza, opõe-se ao saber trágico – para Aristóteles não é admissível que os deuses sejam ciumentos); a do saber mercadoria17 (Sofismo), que é processado pelo sofista, com a finalidade de comercializá-lo, separando, entre si, o sujeito do saber e o sujeito do desejo (se o saber é um bem que desejamos, por que não pode entrar na universalidade da moeda como os demais? Levanta a questão de que a Filosofia nunca cessou de mascarar: o saber pode ser vendido? Aristóteles tira essa questão da jogada e concentra o desejo de conhecer e o conhecimento no mesmo sujeito, apesar de focar o desejo na sensação – no prazer - e a realização do conhecimento na contemplação – na felicidade); e a do conhecimento por reminiscência (Platão), que defende a aquisição do conhecimento pelo sujeito por meio de uma memória do mundo supraceleste (ainda que a questão fundamental de Platão e de Aristóteles seja a mesma - fundamentar o desejo de conhecer unicamente nos preliminares do

16 Traduzimos em poucas palavras uma abordagem que Foucault desenvolve amplamente recorrendo, para além da Metafísica de Aristóteles, a obras de autores da mitologia grega: 'Os Persas' e 'Les Suppliantes' de Ésquilo, e 'Les Trachiniennes' e 'Ajax' de Sófocles. As notas completas constam no livro 'Aulas sobre a Vontade de Saber'.

17 Nessa abordagem, Foucault faz referência a 'Eutidemo: ensinar é matar'. Nota completa no livro 'Aulas sobre Vontade de Saber'.

próprio conhecimento – o último não separa a memória da sensação, que, pelo contrário, funciona como persistência e rastro dela).

Aristóteles acaba protegendo, assim como Platão, mas de forma diferente, o conhecimento da violência externa do desejo. Para ele, o desejo de conhecer já é parte do próprio jogo do conhecimento, só faz manifestar a origem (sensação) e o movimento de sua realização (contemplação). Para fechar a análise sobre o saber em Aristóteles, não poderíamos deixar de mencionar um trecho de Foucault que traz uma síntese excepcional:

> Esse englobamento, e em Aristóteles muito mais que em Platão, tem como conseqüência que o saber e o desejo não estão em dois lugares diferentes, em posse de dois sujeitos ou dois poderes, e sim que aquele que deseja o saber já é aquele que o possui ou que é capaz de possuí-lo; e é sem violência, sem apropriação, e sem luta, sem comércio [tampouco], mas pela simples atualização de sua natureza, que aquele que o deseja acabará realmente por saber; um único sujeito vai do desejo de saber ao conhecimento, pela boa razão que, se esse não estivesse ali como precedência [...] do desejo, o próprio desejo não existiria (2014, p. 17).

Mostra, de um lado, a unidade entre o desejo de saber e o próprio saber e, de outro, a harmonia com que essa unidade se dá, com a simples finalidade de realizar a própria natureza, que é o desejo de saber pelo saber.

Considerando que Aristóteles opera com o conceito 'conhecimento', e Foucault, preferencialmente, com o 'conceito' saber, é importante precisar a diferença entre os dois vocabulários. Na perspectiva aristotélica, o conhecimento é o sistema que possibilita dar uma unidade preliminar e recíproca ao desejo e ao saber. Já o saber é, precisamente, o que é preciso arrancar de dentro do conhecimento, como diz Foucault, "para ali recuperar um o objeto de um querer, o fim de um desejo, o instrumento de uma dominação, a meta de uma luta" (2014, p. 18).

Fazendo uma relação com as questões levantadas na introdução dessa temática (se a noção de vontade ou desejo de saber seria razoável para uma análise capaz de se esquivar do sujeito fundador e se essa noção se vinculasse aos processos de luta social e aos sistemas reais de dominação),

constatamos que Aristóteles, apesar de dar uma explicação racional ao conhecimento, diferentemente da perspectiva mitológica, é exatamente ele quem dá ou consolida a unidade entre o desejo de saber e o conhecimento na consciência do mesmo sujeito. Também edifica o conhecimento em torno de si mesmo, de forma extremamente harmônica, sem violência, sem vontade de dominar, sem luta, sem exclusão (predomina o desejo da curiosidade, o saber pelo saber), ou seja, o conhecimento se realiza, de certa forma, desvinculado dos processos de luta e dos sistemas reais de dominação.

Segundo Foucault, a argumentação de Aristóteles, que, aparentemente, só defendia um desejo natural de conhecer, conduziu, silenciosamente, a duas operações relevantes: uma, já vista, que foi operar a unidade e/ou a coexistência entre desejo e conhecimento; outra, "que foi introduzir a verdade como terceiro elemento entre o desejo e o conhecimento" (2014, p. 22). Na verdade, mais do que colocar a verdade entre o desejo e o conhecimento, a argumentação aristotélica vincula desejo, conhecimento e verdade. A argumentação da causa final (conhecimento que tem seu fim em si mesmo) e do movimento de realização do conhecimento na contemplação (sabedoria, felicidade) atrela, explicitamente, o jogo do saber à verdade.

Desde então, a Filosofia ocidental não consegue sair desse atrelamento. Tentado, de certa forma, por Espinosa e por Kant, é o trabalho de Nietzsche, que consegue avançar na desimplicação entre vontade, conhecimento e verdade. Eis a razão de Foucault recorrer, em sua análise do saber, à elaboração nietzschiana. Vejamos.

1.2.2 Nietzsche: desimplicação entre vontade, conhecimento e verdade

Para Nietzsche[18], o conhecimento é uma invenção. Isso significa que ele não é natural do ser humano, como defendia Aristóteles, nem é seu primeiro instinto e, tampouco, sua possibilidade se fecha na própria forma. O conhecimento não tem precedência de forma, de sensação nem de representação. Ele é sem modelo e, muito menos, tem referência divina.

18 Para fazer essa análise do saber em Nietzsche, Foucault recorre a várias obras desse autor, principalmente: "A Gaia Ciência", "Aurora", "A Genealogia da Moral" e "A vontade de Poder", conforme notas no livro "Aulas sobre Vontade de Saber".

Não há protótipo para o conhecimento humano. O mundo e as coisas não existem para ser conhecido, como se tivesse um sentido oculto e único a ser descoberto. Nem há leis para serem identificadas. Pelo contrário, o mundo se caracteriza como caos eterno, não por falta de necessidade, mas por completa ausência de ordem, de forma, de sabedoria. Não existe instintividade especial para o conhecimento, todavia, o intelecto se presta aos diversos instintos. O conhecimento encontra sua possibilidade num jogo que coloca em questão algo bem diferente dele mesmo: instintos, e não, razão; dúvida, dissolução e negação, em vez de certeza, afirmação e conquista. Portanto, o conhecimento é efeito de operações complexas: resultado de impulsos diversos e contraditórios, decorrentes da vontade de ironizar, menosprezar e detestar. O esforço não é de procurar se identificar com as coisas, mas de manter distância delas, protegendo-se (pelo riso), diferenciando-se (pelo desprezo) e repelindo-as (detestar). Traz certo parentesco com a maldade, respeito da qual Foucault escreve:

> Essa maldade é aquela que, por trás da superfície das coisas, vai procurar o segredo, tentar extrair-lhe uma essência por trás da aparência, um poder por trás da cintilação fugitiva, uma dominação. E para fazer isso, empregam-se todos os recursos da astúcia e da sedução, da violência e da doçura para com a coisa [...]. Mas é também o que, nesse segredo finalmente fraturado, sabe reconhecer que ainda há só aparência, que não há nenhum fundamento ontológico. E que o próprio homem, que conhece, ainda e sempre é aparência. (2014, p. 185-186).

O conhecimento não é o que vai destruir a aparência, colocando outra realidade em seu lugar, mas é o que vai trazer, permanentemente, "a novidade da aparência no avanço da aparência" (FOUCAULT, 2014, p. 186). A aparência é toda a realidade. Contra a doçura da aparência, do fenômeno se levanta a sanha destruidora do saber, contudo nunca encontrará uma essência. O conhecimento sempre se manterá inacabado e separado da coisa em si. O jogo, a luta, os interesses instintivos não são os meios pelos quais se disputa o conhecimento, mas constituem o próprio suporte ou ser do conhecimento.

O conhecimento anterior à verdade - Nietzsche defende um conhecimento que não tenha como finalidade ou justificativa o ser da verdade. O conhecimento anterior à verdade, conforme Foucault, "ora é definido como o conhecimento violento e maldoso do segredo, a profanação que desvenda, ora é definido como o conhecimento violento e útil que seve à vida; a parcialidade que permite dominar e crescer" (2014, p. 189). Pode ser uma definição vaga, mas o que é certo, para Nietzsche, é que aquele não é um 'conhecimento em si', ou seja, um conhecimento em que o sujeito pode ter a si mesmo como objeto. Não é um conhecimento que se constitui na relação sujeito-objeto. Aliás, a relação sujeito-objeto é, antes, uma produção do conhecimento, e não, seu fundamento. Na raiz do conhecimento, não há uma consciência. O conhecimento anterior à verdade é baseado numa rede de relações diversas, que podem ser de destruição e dominação ou de apoio e que, geralmente pela força, constitui grupos que violentam suas diferenças e impõem semelhanças ou pertencimentos comuns, estampando-lhes uma mesma marca. A marca potencializa a dominação. Ela é multiplicadora da relação e remete a certa vontade de poder.

O acontecimento da verdade - Assim como o conhecimento, a verdade também é uma invenção. Para Nietzsche, a verdade não é algo que exista e que deva ser encontrado, descoberto, mas que é criado, uma imposição aos fatos. Para ele, a verdade não passa de uma vontade de poder. Assim, coloca na vontade a raiz de ser da verdade. Contudo, diferentemente da tradição filosófica, em que a vontade e a verdade se encontram intermediadas pela liberdade (a liberdade é o ser da verdade e o dever da vontade), em Nietzsche, a vontade e a verdade se encontram articuladas pela violência. Elas se determinam pelas características de coerção e dominação.

Na análise de Foucault, "a verdade é uma peripécia, uma invenção, talvez um desvio do conhecimento, que ela não será nem a norma nem a essência desse. A verdade não é a verdade do conhecimento" (2014, p. 193). Ainda segundo essa análise, a verdade é vontade de poder e, como tal, provoca uma espécie de ruptura, em que verdade e conhecimento se desprendem e acabam se destruindo mutuamente. De um lado, a vontade tanto quer a verdade que não quer conhecer e, de outro, quer conhecer até o limite de não admitir a verdade. A vontade de poder é uma realidade

emancipada do 'ser' (o eterno e imutável) e que se apresenta como 'devir'. Portanto, o conhecimento que a vontade de poder produz não desvela o ser, mas uma verdade não verdadeira.

É com essa elaboração que Nietzsche consegue desimplicar vontade, conhecimento e verdade: a vontade não é de conhecer, mas de poder; o conhecimento e a verdade não se fundamentam, mas estabelecem uma relação entre si de violência e destruição recíproca.

Para Foucault, essa análise permite algumas implicações: falar de signo fora da fenomenologia e do estruturalismo; falar de interpretação sem sujeito originário; aproximar a análise dos sistemas de signos das formas e dos sistemas de violência e dominação; pensar no conhecimento como um processo histórico anterior à problemática da verdade; pensar em um conhecimento não sujeitado à relação sujeito-objeto, isto é, pensar no saber.

Considerando as questões levantadas na introdução dessa temática (sobre a possibilidade de se superar a questão do sujeito fundador e de se vincular a noção de vontade de saber aos processos de luta e aos sistemas reais de dominação), constata-se que Nietzsche, ao contrário de Aristóteles, desenvolve toda a base para desatrelar conhecimento de verdade, e ambas, do sujeito fundante. De um lado, ele desbrava um caminho para um saber não cerrado no sujeito originário nem subjugado à relação sujeito-objeto: "Nietzsche introduz no lugar do cogito [...] o jogo entre a marca e o querer, entre a palavra e a vontade de poder ou ainda entre o signo e a interpretação" (FOUCAULT, 2014, p. 192). De outro, ele demonstra que tanto o conhecimento quanto a verdade são construção, são invenção e que, portanto, vinculam-se diretamente às lutas e aos sistemas reais de dominação.

Essa perspectiva de Nietzsche será seguida, ajustada e aprofundada por Foucault. Vejamos.

1.2.3 Foucault: saber, ciência e verdade

A análise que Foucault faz do saber segue a linha desconcertante de Nietzsche, ao questionar a lógica da consciência fundante (do sujeito originário) e da verdade atrelada ao conhecimento, porém com um viés

e uma dedicação metodológica excepcionais. Como já dito, ele insiste em um método de análise isento de qualquer antropologismo. No livro, 'A Arqueologia do Saber', o autor sistematiza, ao mesmo tempo em que se propõe a exercer sua teoria/metodologia. Não pretendemos descrever (tampouco exercitar), exaustivamente, a proposta arqueológica[19], mas nos atermos ao ponto "Ciência e Saber", que trata, principalmente, da relação entre arqueologia e análise das ciências e do saber.

Diferentemente da epistemologia, que se ocupa de sistematizar teorias do conhecimento ou da ciência, ou da história tradicional das ideias, que toma como tarefa a descrição dos fenômenos de sucessão, a arqueologia analisa e descreve as formações discursivas[20], identificadas como positividades, que envolvem a ciência e o saber.

Para Foucault, as formações discursivas não são propriamente ciências[21] nem disciplinas[22]; tampouco aquilo que vem preparar as ciências que se afirmarão no futuro e, muito menos, o que exclui de imediato todas as formas de cientificidade. Analisar formações discursivas ou positividades, segundo Foucault, "é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjunto de enunciações, jogos de conceitos,

---

19 A *arqueologia* é uma análise que toma o discurso como objeto, não para interpretá-lo, mas para descrevê-lo, revelando suas regularidades enunciativas. Foucault afirma: "Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto." (2012, p. 171). Para o recorte do estudo em questão, pode-se obter uma boa noção expressa nos termos: "A arqueologia define as regras de formação de um conjunto de enunciados. Manifesta, assim, como uma sucessão de acontecimentos pode, na própria ordem em que se apresenta, tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, receber elaboração em conceitos e dar a oportunidade de uma escolha teórica. A arqueologia analisa o grau e a forma de permeabilidade de um discurso: apresenta o princípio de sua articulação com uma cadeia de acontecimentos sucessivos; define os operadores pelos quais os acontecimentos se transcrevem nos enunciados" (FOUCAULT, 2012, p.204).

20 Uma *formação discursiva* consiste em um sistema enunciativo em que se revela o nível específico do enunciado. Conforme Foucault, um "enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo." (2012, p.142-143). Adiante afirma: "descrever um conjunto de enunciados para aí encontrar [...] as formas específicas de um acúmulo [...] é [...] estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma positividade. Analisar uma formação discursiva [...] é definir o tipo de positividade de um discurso" (2012, p. 153).

21 Para Foucault, "pertencem a um domínio de cientificidade as proposições que obedecem a certas leis de construção" (2012, p. 221), ou seja, a ciência constitui um domínio de sistematização a partir de uma estrutura de formalidade e idealidade definida, na qual a possibilidade de verificação (ou de falseabilidade) das assertivas é uma condição fundamental.

22 Foucault define 'disciplina' como um "conjunto de enunciados que tomam emprestado de modelos científicos sua organização, que tendem à coerência e à demonstratividade, que são recebidos, institucionalizados, transmitidos e, às vezes, ensinados como ciências" (2012, p. 214-215).

séries de escolhas teóricas" (2012, p. 218). Os elementos assim constituídos, a partir da descrição regular de uma prática discursiva[23], são a base para construir proposições coerentes, desenvolver descrições apropriadas, efetuar verificações e desdobrar teorias. Esse conjunto de elementos, embora como condição de possibilidade para a ciência, não se destina a ser ciência e pode se chamar de saber. O saber é independente da ciência e menos restrito do que ela.

É importante enfatizar que não existe saber sem uma prática discursiva definida. Por sua vez, uma prática discursiva define-se pelo saber que forma (pela formação discursiva ou positividade que constitui). Logo, o saber é a positividade da análise de uma *prática discursiva* definida. Foucault entende que se pode falar em saber a partir de uma prática discursiva assim especificada:

> domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status científico* [...] espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...] possibilidade de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (2012, p. 219-220 - grifo no original).

A citação revela que o caminho do saber passa pela descrição dos objetos, dos sujeitos (como lugar ou posição definida), dos conceitos e das possíveis estratégias teóricas que envolvem determinada prática discursiva.

Assim, a arqueologia não se orienta pelo eixo *consciência-conhecimento-ciência*, característico da subjetividade originária (do *cogito*), mas pelo eixo *prática discursiva-saber-ciência* e escapa da determinação antropológica. Segundo Foucault, à medida que a história das ideias tem no conhecimento o ponto de equilíbrio de sua análise (por isso, às vezes, coagida a recorrer à interrogação

23 Segundo Erenildo João Carlos, professor da disciplina "Tópicos em educação popular: questões arqueológicas do discurso em Foucault", uma *prática discursiva* não é o simples ato de falar, escrever ou desenhar, mas é uma ação no âmbito do discurso orientada, conscientemente ou não, por regras. Nas palavras de Foucault, "é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em cada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (2012, p. 144).

transcendental), "a arqueologia encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no saber – isto é, em um domínio em que o sujeito é necessariamente situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular" (FOUCAULT, 2012, p. 220). Na análise arqueológica, o sujeito é constituído por uma posição definida, um lugar "vazio", que pode ser ocupado, sob certas condições, indiferentemente por indivíduos diferentes. Essa posição pode variar conforme a correlação de forças. O sujeito não é um indivíduo que fala, um autor que formula nem uma consciência empírica ou uma atividade transcendental. Nesse sentido, a titularidade do saber não passa pelo sujeito, mas passa pela prática discursiva.

Foucault distingue os *domínios científicos* dos *territórios arqueológicos*. "Só pertencem a um domínio de cientificidade as proposições que obedecem a certas leis de construção" (2012, p.221). Afirmações que dizem a mesma coisa, com a mesma veracidade, mas que não se submetem à mesma sistematicidade formal, são excluídas do domínio científico. Por sua vez, os territórios arqueológicos são menos restritos e se estendem por textos literários, filosóficos e, inclusive, científicos. "O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas" (2012, p. 221). Eis a diferença entre saber e ciência. Enquanto esta se restringe à sistematização demonstrativa, aquela permanece aberta às diversas práticas discursivas. Contudo, a ciência não dispensa o saber, pelo contrário, localiza-se em um campo do saber e nele cumpre um papel, de acordo com as formações discursivas e suas mutações.

Foucault identifica, na formação discursiva, diferentes limiares que envolvem o saber e a ciência. Esses limiares partem da positividade e passam pela epistemologização e pela cientificidade, até alcançar a formalização. Apesar de longa, cremos se justificar a citação de Foucault, que traz uma boa síntese de como se dá esse processo:

> O momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia, o momento, por conseguinte, em que se encontra em ação um único e mesmo sistema de formação dos enunciados, ou ainda o momento em que esse sistema se transforma, poderá ser chamado *limiar de positividade.* Quando no jogo de uma formação discursiva um conjunto

> de enunciados se delineia, pretende fazer valer (mesmo sem consegui-lo) normas de verificação e de coerência e o fato de que exerce, em relação ao saber, uma função dominante (modelo, crítica ou verificação), diremos que a formação discursiva transpõe um *limiar de epistemologização.* Quando a figura epistemológica, assim delineada, obedece a certo número de critérios formais, quando seus enunciados não respondem somente a regras arqueológicas de formação, mas, além disso, a certas leis de construção das proposições, diremos que ela transpôs um *limiar de cientificidade.* Enfim, quando esse discurso científico, por sua vez, puder definir os axiomas que lhe são necessários, os elementos que usa, as estruturas proposicionais que lhe são legítimas e as transformações que aceita, quando puder assim desenvolver, a partir de si mesmo, o edifício formal que constitui, diremos que transpôs o *limiar da formalização.* (2012, p. 224-225).

Para a arqueologia, esses limiares constituem um dos principais campos de exploração: a repartição no tempo, a sucessão, as defasagens, as coincidências, as implicações e as alternações. Todavia, não há uma evolução regular e cronológica entre as diversas formações discursivas, para escandir a história do "conhecimento" humano em limiares bem definidos, nem mesmo uma mesma formação discursiva passa sucessivamente os limiares na ordem apresentada. "Trata-se, de fato, de acontecimentos cuja dispersão não é evolutiva: sua ordem singular é um dos caracteres da formação discursiva", diz Foucault (2012, p. 225).

Tendo analisado a relação entre saber e ciência, cabe perguntar sobre a relação que ambas mantêm ou não com a ideologia. Em 'A Arqueologia do Saber', Foucault concebe a relação que envolve a ciência e a ideologia como uma questão de prática discursiva, em que o discurso científico pode ser ideologicamente potencializado. De um lado, a ideologia não exclui a cientificidade (convive com ela e, inclusive, encontra terreno fértil nas áreas extremamente técnicas); de outro, o aumento da cientificidade (e a diminuição dos equívocos e das falsidades) não diminui inversamente o espaço, o papel e o potencial da ideologia. Onde se localiza, então, esse fator de potencialização ideológica das ciências? Conforme Foucault,

encontra-se, precisamente, "onde a ciência se destaca sobre o saber" (2012, p. 223). Ela se destaca na medida em que, sem se identificar com o saber e sem excluí-lo, localiza-se no saber e reestrutura parte de seus objetos, enunciações, conceitos e estratégias; quando essa reestruturação escande e redistribui o saber ou, pelo contrário, confirma-o em seu valor; destaca-se "na medida em que a ciência encontra seu lugar em uma regularidade discursiva" (2012, p. 223) e passa a fazer eco nas práticas discursivas. Ou seja, a questão ideológica das ciências se encontra em "sua existência como prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas" (2012, p. 223). A potencialização ou valorização ideológica das ciências é uma questão de prática discursiva.

Isso fica claro quando Foucault, no livro, "Em defesa da sociedade", critica a pretensão e o esforço de transformar o marxismo em uma ciência. Alerta para a ambição de poder que a pretensão de ser uma ciência implica e questiona:

> Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: 'eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista'? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber? (2010, p. 11).

E o próprio Foucault responde ao seu questionamento, dizendo que não vê na pretensão de ciência do marxismo a demonstração de uma estrutura racional com proposições que dependem de procedimentos de verificação, mas a atribuição dos efeitos de poder que o Ocidente reserva e atribui, desde a Idade Média, ao discurso científico. Há uma prática discursiva que destaca a ciência em relação aos demais saberes e atribui efeitos de poder ao discurso científico.

No livro, 'Microfísica do Poder', Foucault diz que a noção de ideologia é dificilmente utilizável, centralmente, por três razões: primeiro, que ela é considerada como oposição virtual à verdade que haveria de ter (não considera que a questão seja saber o que um discurso tem de científico

ou de ideológico, mas de saber como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são nem verdadeiros nem falsos em si); segundo, porque ideologia remete a algo que seria o sujeito; terceiro, porque a ideologia se encontraria em oposição secundária à determinação econômica. (2012b, p. 44). É uma análise um tanto diferente, mas, no fundo, mantém relação com a prática discursiva e revela que Foucault está mais interessado nos efeitos de verdade e no poder a eles atribuídos do que no debate ideológico.

Para fechar a análise de Foucault a propósito do saber, cabe abordar mais um pouco a questão da verdade. Na análise arqueológica, a prática discursiva não tem a pretensão de verdade como finalidade. A preocupação primeira não é com a verdade, mas com os enunciados da ordem do discurso: analisar as condições de possibilidade; deparar-se com a diversidade de domínios; confrontar-se com o saber. A verdade pode ser uma consequência, um efeito.

Na análise realizada na 'Microfísica do Poder', a verdade é tratada como poder resultante de uma espécie de política ou regime da verdade. Para Foucault, a verdade não existe fora do poder ou sem ele. Ela também não representa uma força transcendental, um mito que precisaria ser acessado e esclarecido ou um privilégio dos espíritos livres. A verdade é desse mundo e é produzida a partir de relações de poder. Foucault assim sintetiza:

> A verdade é desse mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (2012b, p. 52).

Estabelece-se uma disputa, um verdadeiro embate em torno da verdade. Todavia, entendendo-se a verdade não como um conjunto de coisas verdadeiras a ser descoberto, mas como o conjunto de regras que distingue

o verdadeiro do falso e atribui àquele efeitos de poder. A questão é saber quem diz (ou o que diz), como se diz, o que é verdade e o que não é.

Segundo Foucault, podem-se destacar cinco características da "economia política da verdade" historicamente importantes: a predominância da verdade do discurso científico e das instituições que o produzem; a incitação econômica e política da verdade; ser objeto de larga difusão e consumo (especialmente entre órgãos de educação e informação); ser produzida e transmitida sob o controle predominante dos grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, meios de comunicação, exército, escrituras); e ser objeto de disputa ideológica por meio do debate político e social. Pode-se concluir que a verdade é produzida na correlação de forças e revestida de efeitos de poder à medida que se presta para legitimar as posições que se sobressaem.

Retomando as questões levantadas no início deste item (sobre a possibilidade de se superar a questão do sujeito fundador; a diferença entre vontade de saber e vontade de verdade; saber se a vontade de verdade não estaria ligada a uma rede ou sistema de coerção; se não exercia papel de exclusão; enfim, sobre a possibilidade de vinculação da noção de vontade de saber aos processos de luta e aos sistemas reais de dominação), podemos afirmar que Foucault, praticamente em oposição a Aristóteles e para além da proposta de Nietzsche, sustenta uma análise arqueológica em que o saber não depende da consciência, mas está ligado à prática discursiva; a vontade de saber, em princípio, não se orienta pela vontade de verdade; a vontade de verdade se afasta, de certa forma, da vontade de saber e se vincula a um "regime de verdade", produzido e mantido por coerções múltiplas, que lhe atribuem efeito de poder; como regime de poder, a vontade de verdade se presta à função de excluir; e a noção 'vontade de saber', como análise de praticas discursiva, certamente é uma potente aliada na revelação da ordem e, consequentemente, na luta contra os sistemas reais de dominação.

Ressalte-se, contudo, que a questão da dominação, para além da relação com o saber, está vinculada às relações de poder e requer uma análise mais aprofundada da noção de poder. Sendo assim, tendo investigado um conjunto de elementos sobre a noção de saber, e constatado a sua conexão com as relações de poder, no item seguinte, apresentaremos a análise de poder em Foucault.

1.3. PODER: SOBERANIA, DISCIPLINA E BIOPODER

Para Foucault, as relações de saber e de poder estão completamente implicadas umas nas outras. Ele aciona os "saberes sujeitados" ou, como prefere, a "genealogia dos saberes", para combater os "efeitos de saber e de poder do discurso científico", uma prática discursiva dominante. Assim, ele questiona a prática discursiva que supervaloriza o poder econômico, nas relações de poder, o que chama de "economismo". Por sua vez, mostra-se simpático ao discurso do "poder como relação de forças", relação de forças vinculada a uma série de dispositivos[24] de poder e, principalmente, às técnicas de exercício do poder e chama à atenção para "precauções metodológicas" na análise do poder e faz uma análise de três noções diferentes de poder: o poder da soberania, o poder disciplinar e o biopoder. Antes de tratar da análise específica dessas noções de poder, é recomendável introduzir a problemática do poder pela 'genealogia dos saberes'.

1.3.1 Genealogia dos saberes ou reviravolta dos saberes sujeitados

No livro 'Em defesa da Sociedade', em que publicou as aulas dadas no início do ano de 1976, Foucault comenta sobre as pesquisas que estava realizando nesse período. Segundo ele, um tanto fragmentadas, sem pretensão de conjunto e, muito menos, de totalidade, mas em sintonia com as prolíferas críticas de caráter local e descontínuo, característico dos últimos dez ou quinze anos dessa época. O autor assevera que, além de indicar uma inibição das teorias totalitárias, o caráter local da crítica não denota empirismo ingênuo ou simplório nem ecletismo oportunista, tampouco ascetismo teórico, mas indica uma espécie de produção teórica autônoma que não se apoia na chancela de um regime comum, global, para estabelecer sua validade.

Conforme Foucault, a crítica local relaciona-se com o que ele chama de "reviravolta dos saberes" ou insurreição dos "saberes sujeitados". Por saberes sujeitados, compreende uma série de saberes que se encontravam

24 Foucault se utiliza do termo dispositivo para designar estratégias, discursivas ou não, de relações de força. Segundo as palavras dele, um dispositivo consiste em "estratégias de relações de força que sustentam tipos de saber e são sustentadas por eles" (2012b, p. 367).

desqualificados como não suficientemente elaborados ou não conceituais, tidos como ingênuos, inferiores, abaixo do nível de cientificidade requerido, no entanto, saberes particulares, locais, regionais, diferenciados, contundentes, mas sem força de unanimidade. Por outro lado, identifica a existência de um conjunto de saberes históricos, exatos, técnicos e eruditos, mas abandonado, esquecido, adormecido nas prateleiras, saberes considerados inúteis. Foi o acoplamento dos saberes sepultados da erudição e dos saberes desqualificados pela hierarquia do conhecimento, ambos sujeitados, que deu força ao discurso crítico local. Trata-se de uma força que vem de um saber histórico da luta, pois tanto o saber sepultado da erudição quanto o saber desqualificado das pessoas trazem a memória dos combates, até então mantida sob tutela. Assim, delineia-se o que ele chama de "genealogia" ou "pesquisas genealógicas múltiplas", focadas na memória dos combates e na redescoberta das lutas. "Chamemos [...] de 'genealogia' o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais" (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Na atividade genealógica, não se trata de opor a abstração teórica à concretude dos fatos. Não é um empirismo nem um positivismo. Significa fazer com que saberes locais, desqualificados ou não legitimados, intervenham na instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, selecioná-los e hierarquizá-los, em nome de um conhecimento verdadeiro, científico, alcançado e possuído só por alguns. Nesse sentido, as "genealogias são, muito exatamente, anticiências" (FOUCAULT, 2010, p. 10). Contudo, a insurreição dos saberes ou a genealogia dos saberes não é tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos da ciência, mas, "acima de tudo, contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico" (2010, p. 10). É contra os efeitos de poder do discurso considerado científico que a genealogia trava o seu combate e que Foucault sintetiza em duas palavras: "*a arqueologia* seria o método próprio da análise das discursividades locais, e *a genealogia*, a tática que faz intervir [...] os saberes dessujeitados que daí se desprendem." (2010, p. 11- grifo nosso).

Por uma questão de coerência, Foucault não pretende dar um solo teórico contínuo às genealogias dispersas, mas tentar delinear o que está em jogo no processo de oposição, luta e insurreição dos "saberes contra a

instituição e os efeitos de saber e de poder do discurso científico" (2010, p. 13). Não se propõe a responder "o que é o poder", pois seria, justamente, tratar a questão de forma teórica e totalitária, mas a identificar e a determinar os diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis, campos e extensões variadas da sociedade, a partir das relações, dos mecanismos e dos efeitos de poder.

Nesse sentido, questiona: "A análise do poder, ou a análise dos poderes, pode [...] ser deduzida da economia?" (2010, p. 13). Alerta que, com essa questão, não pretende desconsiderar diferenças gigantescas inumeráveis, mas, precisamente através delas, acredita que pode identificar algo em comum entre a concepção jurídico-liberal do poder político, do Século XVIII, e certa concepção que equivale ao marxismo. Esse 'algo em comum' consiste no que ele denomina de 'economismo' na teoria do poder. Segundo a análise do autor, na teoria jurídica clássica, "o poder é considerado um direito do qual se seria possuidor como de um bem e que se poderia, em consequência, transferir ou alienar, de uma forma total ou parcial, mediante um ato jurídico [...] que seria da ordem da cessão ou do contrato" (FOUCAULT, 2010, p. 13-14). Tanto que o poder político, a soberania política, na série em questão, constitui-se, basicamente, a partir da cessão do poder pessoal de cada indivíduo, a favor do poder soberano. Isso mostra que o poder é o modelo da operação jurídica de troca contratual, que manifesta uma analogia do que ocorre entre o poder e os bens ou riquezas. Na concepção marxista, há o que o autor chama de "funcionalidade econômica" do poder, porque o poder tem a função de manter as relações de produção e reconduzir a dominação de classe tornada possível pela apropriação das forças produtivas. Assim, o poder político encontraria sua razão de ser na economia. Conforme Foucault, "num caso, tem-se um poder político que encontraria, [...] na economia da circulação dos bens, seu modelo formal; e, no outro caso, o poder político teria na economia sua razão de ser histórica e o princípio de sua forma concreta e de seu funcionamento atual" (2010, p. 14). Em suma, a concepção jurídico-liberal encontraria na economia o modelo formal (a troca contratual) de funcionamento do poder político. A concepção marxista, além do modelo formal, encontraria na economia o modelo concreto de funcionamento e a razão histórica de ser do poder político.

Foucault levanta uma série de questões, na linha da objeção, no que diz respeito ao 'economismo': o poder sempre ocuparia uma posição secundária em relação à economia? Sua finalidade seria a de servir à economia e de fazer funcionar e solidificar as relações características da economia como condição para o seu próprio funcionamento? O poder é determinado pela mercadoria? O poder pode ser possuído, adquirido ou cedido, simplesmente, por contrato ou por força de produção? Por fim, pergunta se não seria lançar mão de instrumentos diferentes para analisar o poder. Mesmo admitindo que as relações de poder se encontrem profundamente implicadas com as relações econômicas, com as quais constituem, geralmente, uma espécie de feixe ou anel, vislumbra uma indissociabilidade que não seria da ordem de subordinação do político ao econômico, nem formal, nem funcional, mas uma relação ou implicação de outra ordem a ser revelada. A título de ilustração, Foucault (2012b) observa que a internação psiquiátrica e as instituições penais não representam muito em termos de significação econômica, mas são essenciais em termos de funcionamento geral das engrenagens do poder.

O autor admite que, para uma análise não econômica do poder, há poucos elementos, mas diz que dispõe de duas afirmações: "de que o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato" e "de que o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de força." (2010, p. 15). Para cada afirmação, ele mesmo levanta um questionamento: primeiro, se o poder se exerce, no que consiste, então, esse exercício e qual sua dinâmica?; segundo, se o poder é relação de força, não seria mais apropriado analisá-lo em termos de combate, de luta ou mesmo de guerra, em vez de analisá-lo em termos de cessão, contrato, alienação ou mesmo de produção econômica?

Em relação ao primeiro questionamento, sobre a consistência e a dinâmica do exercício do poder, Foucault chega a considerar a hipótese de que o mecanismo de exercício do poder é, fundamentalmente, a repressão: repressão dos instintos, repressão dos indivíduos, repressão de classe. Nesse caso, a análise do poder deveria passar pelos mecanismos de repressão. Contudo, pondera que essa hipótese é uma resposta imediata, uma resposta-ocasião e que, talvez, deveria ser abandonada mediante análises atuais. Realmente, é o que acontece. Em 1977, escreveu um artigo intitulado,

'Verdade e poder', traduzido e publicado no livro 'Microfísica do Poder', em que considera a noção de repressão pérfida e afirma que teve dificuldade de se livrar dela na medida em que "parece se adaptar bem a uma série de fenômenos que dizem respeito aos efeitos do poder" (2012b, p. 44). No mesmo texto, afirma:

> Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. [...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2012b, p. 44-45).

Nesse momento, a constatação já é de que o exercício do poder passa, para além dos mecanismos de repressão, por uma rede produtiva que envolve prazer, saber, discurso e tecnologias que fazem circular os efeitos de poder. Foucault reconhece a importância e a eficácia do poder do Estado, mas insiste que é preciso se dar conta dos mecanismos e dos efeitos de poder que não, necessariamente, passam pelos aparelhos estatais, apesar de, muitas vezes, acabarem sustentando e reproduzindo a eficácia do poder estatal. O exercício do poder é bem mais complexo e sutil, veicula por todas as formas e níveis, inclusive pelo micro e pelo individual. Nas palavras de Foucault (2012b, p. 255), "o poder, em seu exercício, vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de certo poder e, por isso, veicula o poder." O poder transita pelo indivíduo que é, a um só tempo e na mesma medida, seu efeito e seu intermediário. Assim como não se restringe aos mecanismos de repressão nem aos aparelhos do Estado, o

poder também não se limita a reproduzir as relações econômicas. Em geral, as redes de dominação e exploração se cruzam, apoiam-se, interferem-se, porém não coincidem. Para além de posse e repressão, o poder é exercício que combina diversos dispositivos, como querer, prazer, saber, discurso, estratégia, tática e técnica.

Em relação ao segundo questionamento - se não seria mais apropriado analisar o poder em termos de combate e de luta - a resposta-ocasião de Foucault é através da hipótese de que "o poder é a guerra, é a guerra continuada por outros meios" (2010, p. 15). A relação de poder seria, no fundo, de enfrentamento, de luta de morte, de guerra. Para ele, a política é a continuação da guerra por outros meios. As lutas, no interior de um sistema político ou de "paz civil", com o poder e a propósito do poder, com as modificações das relações de força, deveriam ser encaradas como continuação da guerra. Isso poderia representar a inversão da proposição de Clausewitz de que "a guerra não passa da política continuada por outros meios", se não fosse a suspeita de Foucault de que o próprio Clausewitz já tenha invertido um princípio anterior, ou uma espécie de tese, mesmo que difusa, que vinha se afirmando e circulando há muito tempo. A questão de Foucault é saber "como, desde quando e por que se começou a perceber ou a imaginar que é a guerra que funciona sob e nas relações de poder" (2010, p. 40). Como foi que se passou a perceber, nas relações de guerra, uma espécie de princípio de organização e funcionamento da sociedade, inclusive de "ordem e de paz"? Nas palavras do próprio Foucault (2010, p. 40), "Quem imaginou que a ordem civil era uma ordem de batalha? [...] Quem enxergou a guerra como filigrana da paz. Quem procurou, no barulho da confusão da guerra, [...] na lama das batalhas o princípio de inteligibilidade da ordem [...] e de sua história?" O poder, como relação de força ou mesmo como guerra, constitui-se, no fundo e, de certa forma, pelo reverso, como princípio da ordem, das instituições, do Estado. Contudo, sob a aparente paz e ordem, sob as leis, sob o Estado e seus aparelhos, paira sempre a ordem calma das subordinações e/ou dos conflitos negociados, pois a guerra continua infiltrada no interior desses mecanismos. Assim, sempre se estaria a fazer a história da guerra, mesmo em se tratando da paz e de suas instituições. "A guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra", diz Foucault (2010, p. 43). Segundo ele, a "historicidade que nos domina

e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido" (2012b, p. 41). A história consiste na discórdia entre as coisas, no disparate. Para ele, a história não tem sentido, mas tem a inteligibilidade das lutas, das estratégias e das táticas. Por isso sua recusa em relação às análises do campo simbólico ou das estruturas significantes e a opção pela análise genealógica das relações de forças, estratégias e táticas. Conforme Foucault, nem a dialética[25], a partir da lógica da contradição, nem a semiótica, através da estrutura da comunicação, poderiam com a "inteligibilidade intrínseca dos confrontos". A primeira seria "uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta da inteligibilidade reduzindo-a ao esqueleto hegeliano", e a segunda, "uma maneira de evitar o caráter violento, sangrento e mortal, reduzindo-a [a realidade] à forma apaziguada e platônica da linguagem e do diálogo" (2012b, p. 41). Assim, ele justifica sua opção pelo recurso das análises genealógicas de saber e de poder.

Nesse sentido, pode-se identificar, em Foucault, a descrição e a análise de, no mínimo, três noções importantes e diferentes de poder: o 'poder da soberania'; o 'poder disciplinar' e o 'biopoder'. Ainda que de forma abreviada, vamos abordar cada uma delas, sem ambicionar muito mais do que uma noção geral.

1.3.2 Poder da soberania

O poder da soberania é próprio do período feudal e se ocupa de orientar as relações que se deveriam estabelecer entre o rei e os súditos. Formalmente, essa noção trata das regras de direito que delimitam o poder. Segundo Foucault, a elaboração do pensamento jurídico - o Direito - nas sociedades ocidentais, é uma demanda do poder régio. A reativação, na Idade Média, do direito romano, dissolvido com a queda do Império, a

25 Foucault diz que a dialética, especialmente através da filosofia hegeliana, colonizou e pacificou o discurso histórico-político da guerra social, enquadrando-o numa racionalidade totalizadora. Ele acrescenta que a dialética parece, à primeira vista, "ser o discurso do movimento universal e histórico da contradição e da guerra", mas, na realidade, ela "codifica a luta, a guerra e os enfrentamentos dentro de uma lógica, ou pretensa lógica, da contradição." A dialética hegeliana e todas que a seguiram devem ser compreendidas "como a colonização e a pacificação autoritária, pela filosofia e pelo direito, de um discurso histórico-político que foi ao mesmo tempo uma constatação, uma proclamação e uma prática da guerra social. A dialética colonizou esse discurso histórico-político". Ela "é a pacificação desse discurso amargo e partidário da guerra fundamental." (2010, p. 49-50).

partir do qual se reconstituiu o edifício jurídico, funcionou como instrumento fundamental para a constituição do arcabouço jurídico e administrativo do poder monárquico, inclusive para o seu formato como poder absoluto e autoritário. O rei é o personagem central, é dele de quem se trata, dos seus direitos, do seu poder e eventuais limites no sistema jurídico ocidental. O edifício jurídico surge e se organiza em função e como instrumento de justificação do poder régio. Mesmo quando, séculos depois, esse poder é questionado e defendido, trata-se dele de duas formas: ou para demonstrar o arcabouço jurídico em que o poder real se investia, para justificar que o poder do monarca correspondia a um direito fundamental, e que o rei representava a alma da soberania, ou para mostrar que o poder do rei deveria ser limitado e para estabelecer regras dentro das quais ele poderia agir sem perder a legitimidade. A questão central da teoria do Direito, no Ocidente, é o problema da soberania: regulamentar e fixar a legitimidade do poder. Dizer que a questão central do Direito girava em torno da soberania, segundo Foucault, "significa que o discurso e a técnica do direito tiveram essencialmente como função dissolver, no interior do poder, o fato da dominação", fazendo aparecer no seu lugar "duas coisas: de um lado, os direitos legítimos da soberania, do outro, a obrigação legal da obediência" (2010, p. 24). Nesses termos, a dominação desaparece diante da obrigação de obediência, que faz parte do sistema, isto é, da estrutura legal de um poder soberano.

Na análise de Foucault, enquanto a questão da Filosofia do direito é de estabelecer os limites de direito do poder, que consiste na análise do discurso geral do direito, em sua formalidade, ele (Foucault) se interessava em fazer o caminho inverso, que era perguntar pelos efeitos da aplicação do direito, não só os da lei, mas também do conjunto das instituições e dos agentes que executam sua aplicação, e observar até que ponto o direito se presta como instrumento que veicula relações de dominação em vez de soberania, uma dominação que não é praticada no global, de um contra todos ou de uma classe sobre a outra, mas no micro e no múltiplo, nas relações entre os "operadores" e os destinatários (dos efeitos de transgressão) do direito. Conforme suas próprias palavras, Foucault quer saber das "múltiplas formas de dominação que podem se exercer no interior da sociedade: não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas" (2010, p. 24). Na realidade, inverte o foco da questão do

direito, pois, em vez de perguntar por seus efeitos de soberania, pergunta por seus efeitos de dominação, pelas múltiplas sujeições que produz no interior da sociedade. Pretende fazer com que, no lugar da soberania e da obediência, apareçam a dominação e a sujeição, como problema central do direito.

Para realizar essa análise jurídica invertida, atenta para algumas precauções de método necessárias. Em relação à primeira precaução de método, orienta que se deve procurar analisar o poder, não a partir de suas formas de legitimidade e regulamentação, mas de suas extremidades, de onde se efetiva. É preciso analisar o poder onde ele se prolonga, para além das regras do direito que o legitimam, na forma local ou regional, em instrumentos e técnicas de aplicação. Trata-se de apreendê-lo pelo lado cada vez menos jurídico do seu exercício. A título de exemplo, Foucault diz que, em vez de buscar saber em que se fundamentava o poder de punir na soberania, procurava ver como, efetivamente, a punição se consolidava, localmente, a partir do modo, ao mesmo tempo, institucional, regulamentar, físico e, geralmente, violento dos aparelhos de punição, em vez de enfatizar a lei, focar a forma, os instrumentos e os aparelhos utilizados para punir.

A segunda precaução de método trata de não analisar o poder pelo lado de dentro, pelo nível central ou da decisão (que consistiria em perguntar, afinal, quem tem o poder de decidir e fazer acontecer.), mas estudá-lo pelo lado de sua face externa, ou seja, onde se revela em práticas efetivas e reais, no ponto em que é implantado e produz seus efeitos reais. Foucault refere que seria o contrário do que se propõe com *Leviatã*[26], que constitui a alma central da soberania, "estudar os corpos periféricos e múltiplos, esses corpos constituídos, pelos efeitos do poder, como súditos" (2010, p. 26). Em vez de enfatizar o lado de quem tem, ou melhor, exerce o poder, focar a situação dos que são sujeitados por seus efeitos.

A terceira precaução de método, segundo Foucault, consiste em "não tomar o poder como fenômeno de dominação maciço e homogêneo" (2010, p. 26). Como se a dominação fosse apenas de um indivíduo sobre

---

26 *Leviatã* é uma figura bíblica que representa uma criatura monstruosa, bastante comum no imaginário dos navegantes europeus da Idade Média. Tomas Hobbes utilizou-se dessa imagem para intitular um dos seus livros, escrito durante a guerra civil inglesa e publicado em 1651, em que trata da estrutura de uma sociedade e de um governo legítimos, propondo um contrato social, constituído de um governo central forte, de um soberano absoluto, capaz de fazer frente ao caos do estado natural da "guerra de todos contra todos". É tido como uma das obras mais influentes de Filosofia da Política.

um grupo ou de um grupo sobre outros, conforme já dito. O poder, em geral, não se organiza entre os que têm e os que não têm poder. É preciso considerá-lo, no macro e no micro, em sua complexidade, heterogeneidade, circularidade e funcionalidade. Para o autor do livro 'Em defesa da Sociedade', o poder precisa ser considerado como "coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede" (2010, p. 26). Então, funcionando em formato de cadeia ou rede, os pontos de concentração, revelação ou efeito do poder vão circulando e mudando. Da mesma forma, os indivíduos circulam na rede e estão sujeitos tanto à submissão quanto ao exercício do poder. Assim, o poder não bate contra os indivíduos, não se aplica a eles, mas transita por eles. Em vez de analisá-lo em sua globalidade, em termos absolutos, deve-se observar o que ele produz de individualidade e como se produz a partir dela.

A quarta precaução de método consiste em fazer uma análise ascendente do poder. Para Foucault, o poder não se estende do alto de uma pirâmide para os níveis mais baixos e elementares. Como funciona em forma de rede, deve ser analisado em sua forma ascendente, partindo dos "mecanismos infinitesimais", com sua trajetória, técnica e tática própria. Todavia, também é preciso ver como os mecanismos de poder ascendentes, com sua tecnologia e solidez própria, podem ser e são colonizados, apropriados e investidos por formas de poder de dominação global, isto é, examinar as formas de procedimento e circulação dos mecanismos de poder ascendente e, ao mesmo tempo, observar como esses mecanismos se deslocam, mudam e, sobretudo, como são investidos, apropriados e/ou introjetados por economias de lucro ou por outras formas de poder de dominação global. Como exemplo, Foucault lembra como as tecnologias de vigilância, medicalização e repressão da sexualidade, da loucura e da delinquência, exercidas no nível mais celular da sociedade, como na família e nos círculos mais imediatos, passaram a interessar ao poder da burguesia. E em vez da análise descendente, adotar a análise ascendente do exercício do poder, atentando para suas tecnologias, que podem interessar ao sistema de dominação e exclusão.

Quinta e última precaução de método: os mecanismos de poder, mais do que produzir ideologia, acumulam saber. Foucault admite a existência

de ideologias, como a da educação, da monarquia, da democracia parlamentar, entre outras. No entanto, considera que, no final das redes de poder, mais do que ideologia, produzem-se saberes ou, como diz Foucault, são "instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber, são métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, são aparelhos de verificação" (2010, p. 29). É assim que acontece na educação, na saúde e, até, em grandes empresas. Isso quer dizer que o exercício do poder, em suas redes ou malhas finas, precisa do saber para se efetivar. O poder requer a formação e a circulação de certos saberes ou aparelhos de saber. Em 'Microfísica do Poder', em que trata 'Sobre a Geografia', Foucault diz que "o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber" (2012b, p. 251). No fundo, os mecanismos de poder produzem saberes que, por sua vez, são poder, pois funcionam como tal porque produzem efeitos de poder. Essa precaução de método está plenamente em sintonia com o que foi dito no item anterior, ao se tratar das 'genealogias dos saberes' contra os efeitos de saber e de poder do discurso científico.

Em síntese, Foucault quer dizer o seguinte com as cinco precauções de método: em vez de voltar a análise do poder para o âmbito do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias, deve-se analisar o poder no âmbito da dominação (e não, no da soberania), dos operadores e dos aparelhos de punição (não, no da Lei), das formas de sujeição (e não, no da obediência), da apropriação dos sistemas locais de sujeição (e não, no das dominações maciças e globais) e dos dispositivos de saber (e não, no de ideologias). Em suma, com essa linha metodológica, quer desvencilhar a análise do poder da soberania (do modelo Leviatã), fechada na teoria jurídica e estatal, para empreender a análise da dominação, ou seja, analisar o poder a partir das técnicas e das táticas de dominação. Entretanto, é importante dizer que essas precauções de métodos não se prestam exclusivamente para a análise do 'poder da soberania', mas também para a análise das demais noções de poder. Aliás, há precauções que se voltam mais para o 'poder disciplinar' ou até mesmo para o 'biopoder' do que propriamente para o 'poder da soberania'.

Analisado alguns dos principais aspectos do poder da soberania, analisaremos, a seguir, outra noção de poder: o poder disciplinar.

1.3.3 Poder disciplinar

O poder disciplinar corresponde a um tipo de poder que é, sobretudo, uma invenção da sociedade burguesa e que foi fundamental para o desenvolvimento e a implantação do capitalismo. Portanto, é um poder que vai, em grande parte, orientar, melhor dizendo, disciplinar as relações que se estabelecem na sociedade capitalista. Conforme Foucault (2010), foi inventada nos Séculos XVII e XVIII, uma nova mecânica do poder. Um poder intranscritível e, até certo ponto, incompatível com os termos e as relações do poder soberano. Uma mecânica do poder que se apresenta com uma roupagem totalmente diferente, com outra forma de proceder e acionando outros aparelhos e instrumentos novos. Um poder alheio ao poder soberano, que é o poder disciplinar.

Diferentemente do poder soberano, que se interessa, sobretudo, pela terra, pelos bens e pelos produtos, o poder disciplinar incide sobre os corpos, sobre o que fazem e, principalmente, sobre o seu trabalho. Ele divide e controla o tempo e o trabalho (principalmente o tempo de trabalho, mas não só), estabelece metas e indicadores, observa e registra e produz informação e saber. É um poder que organiza, separa e produz individualidade. De um lado, promove a valorização do corpo, através do exercício, da ginástica, da academia, da definição muscular, da exaltação do belo corpo e, muitas vezes, de um erotismo, possibilitado com muito trabalho e disciplina e que conduz ao desejo do (próprio) corpo. De outro, o corpo é explorado pelo poder disciplinar, precisamente pela domesticação (que procura deixá-lo dócil) e pela produção (que busca deixá-lo útil). Assim sendo, o corpo logo passa a reivindicar a saúde em relação à economia; a estima e o prazer da sexualidade contra a violação e a moral; e a liberdade contra a automação.

O poder disciplinar é, certamente, um poder de vigilância. Enquanto o poder soberano fazia uma vigilância esporádica, através da cobrança de impostos e de outras taxas, o poder disciplinar exerce uma vigilância continuada, por meio de mecanismos, de instrumentos e de dispositivos diversos. É uma mecânica de poder que pressupõe e requer antes uma trama de mecanismos materiais de coerção e controle do que propriamente o aparato jurídico e a presença física do poder de um soberano. A mecânica do poder disciplinar inova a economia do poder à medida que se exerce

de maneira menos onerosa (vigilância, hierarquia, inspeção, escrituração, registros, relatórios) e fortalece ambos os lados do poder, tanto o sujeitado ou disciplinado quanto o que sujeita e disciplina. Segundo Foucault, o "princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita" (2010, p. 31). Portanto, é um poder, a um só tempo, sombrio, porquanto vigia e mete medo, e sedutor, porque produz, individualiza, disciplina e obtém resultados.

Representativa para o poder disciplinar é a figura do *panopticon,* de Jeremy Bentham[27], que consiste numa arquitetônica que possibilite a visibilidade total do corpo, do indivíduo, com um olhar centralizado. O princípio arquitetônico do *panopticon,* segundo Foucault, é simples e funcional, basicamente o seguinte:

> na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre, a qual possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. As celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (2012b, 319-320).

Foucault chegou a essa figura estudando a origem da Medicina, perguntando sobre o olhar médico e, especialmente, sobre a arquitetura dos hospitais. Inicialmente, pensou que essa era uma forma própria dos hospitais, considerando a necessidade de isolamento, para evitar contatos e contágios, de impedir proximidades e amontoamentos, e a necessidade

27 Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo e jurista, conta que foi seu irmão que, ao visitar uma escola Militar, teve a ideia do *panopticon*, mas foi aquele que propriamente a formulou e batizou, diz Foucault (2012b, p. 320).

de manter a ventilação e garantir uma vigilância que fosse, ao mesmo tempo, global e individualizante. Contudo, tempos depois, estudando o sistema penal, percebeu que todos os principais projetos já traziam a influência explicitada do *panopticon* de Bentham. Foi, então, quando se deu conta de que consistia e explicitava algo mais amplo e geral, próprio da nova mecânica do poder disciplinar. O *panopticon* representa o olho do poder.

Foucault considera que, durante muito tempo, do Século XVII até a segunda metade do Século XX, "acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares" (2012b, p. 237), exercidos por escolas, igrejas, quartéis e fábricas, e reproduzidos pelas famílias. O poder disciplinar, muitas vezes investido ou revestido de uma moral, penetrou até as relações mais elementares e familiares do dia a dia. Serviu muito à repressão e à dominação, mas exercido localmente no micro, entre colegas e familiares. Foucault acredita que, mais tarde, especialmente a partir de 1968, começou-se a abrir e a desconfiar do poder tão rígido e a perceber que a sociedade industrial poderia viver, tranquilamente, com menos controle sobre o corpo. De toda forma, o poder disciplinar se estabeleceu como estratégia de formação e de controle, desenvolvendo várias didáticas, métodos e, inclusive, disciplinas como áreas de conhecimento. De forma geral, as ciências humanas são resultado desse ambiente. Como exemplo, Focault lembra que, do trabalho filantrópico, no início do Século XIX, de cuidar da vida dos outros – tratar da saúde, da moradia, da alimentação – nasceram instituições (hospitais), saberes (higiene pública) e profissões (assistente social, psicólogo), entre outros. A Medicina se desenvolveu com destaque e como referência, funcionando como uma espécie de denominador comum entre os demais saberes, já que, em nome dela, fiscalizava-se a instalação das casas e se diferenciava entre doente, louco e criminoso.

Apesar de a mecânica do poder disciplinar ser completamente diferente do poder soberano, esperava-se que este último desaparecesse, mas não foi o que ocorreu, pois ele subsiste, e as duas teorias de poder convivem e se sobrepõem. Para Foucault, são duas as razões que podem ajudar a explicar: a primeira é que o poder da soberania, nos Séculos XVIII e XIX, serviu, contraditoriamente, de constante crítica à Monarquia (em nome da disputa jurídica e política em defesa da democracia parlamentar); a segunda e principal razão consiste na organização de um código jurídico,

mesmo nos Séculos XVIII e XIX, que sobrepôs aos mecanismos de poder disciplinar uma influência ou tradição do poder soberano. Assim convivem as duas noções de poder. "Um direito da soberania e uma mecânica da disciplina: é entre esses dois limites [...] que se pratica o exercício do poder", diz Foucault (2010, p. 33).

Depois de apresentar essas considerações sobre o poder disciplinar, será analisada ainda outra noção de poder: o biopoder.

1.3.4 Biopoder

O biopoder também é um poder característico da sociedade capitalista, mas que se desenvolveu um pouco mais tardiamente, no Século XIX, do que o poder disciplinar ao qual vem complementar. Em certo sentido, o biopoder não só vem complementar o poder disciplinar como também o antigo poder soberano de "fazer morrer ou deixar viver" com um novo poder e/ou direito, praticamente inverso: o "poder de fazer viver e de deixar morrer". A inversão consiste em dar ênfase à vida, em fazer viver. Foucault refere que essa inversão de poder representou "uma das mais maciças transformações do direito político do Século XIX" (2010, p. 202). Na página seguinte, ao estabelecer uma relação com o poder disciplinar, afirma que o biopoder é outra tecnologia de poder e que não exclui a técnica disciplinar, mas a embute, integra-a e que consegue se implantar, efetivamente, graças a essa técnica disciplinar prévia.

Ressalte-se, contudo, que o biopoder opera em outro nível, em outra escala e auxiliado por instrumentos totalmente diferentes. Enquanto o poder disciplinar opera sobre o corpo, sobre o indivíduo, o biopoder se aplica à vida dos homens, ao homem ser vivo, ao ser humano como espécie. O poder disciplinar se volta para a multiplicidade dos indivíduos, quando precisam ser vigiados, treinados, servidos, usados e, eventualmente, punidos. O biopoder se volta para a multiplicidade dos homens à medida que forma conjunto, uma massa e gera e corre riscos de natureza coletiva e próprios dos processos ligados à vida, como o nascimento, a doença, a produção, o ambiente e a morte. Nas palavras de Foucault, o biopoder trata "de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população etc." (2010, p. 204).

Ele assevera que os primeiros objetos e alvos de controle do biopoder, ou, se preferirem, da biopolítica são os processos de natalidade, mortalidade e de longevidade, juntamente com problemas econômicos e políticos. É quando se lança mão da medição estatística com a realização das primeiras demografias. Como consequência, também se iniciaram esboços de políticas de planejamento e controle. As biopolíticas, para além da fecundidade e da natalidade, também tratam da morbidade, não, no nível das famosas epidemias, ligadas à morte e que sobrevém brutalmente à vida, mas no nível das endemias, estudando a natureza, a extensão e a intensidade das doenças constantes que assolam, permanente e sorrateiramente, a vida, enfraquecendo-a e encurtando-a. Surgem, assim, as campanhas de aprendizado da higiene e da medicalização. A Medicina novamente se destaca, com a centralização da informação e da normalização do saber. Ela tanto é um saber-poder disciplinar, que se aplica sobre o corpo, quanto de regulamentação, que se aplica na população.

O biopoder também atua sobre os fenômenos que afastam o ser humano das atividades de produção tão valorizadas na sociedade industrial e capitalista. Fenômenos universais, que estão diretamente ligados à velhice, e acidentais, como incidentes de trabalho, enfermidades e outras anomalias, que, em todos os casos, geram situações que o afastam da capacidade de atividade produtiva. Ao invés das antigas caridades e filantropias assistenciais, o biopoder inova com sutis, racionais e modernos sistemas de poupança, de planos de saúde, de garantias diversas, de seguridade e previdência social.

Outro domínio do biopoder são os problemas do meio existencial, tanto de ordem natural, como as questões climáticas, geográficas e hidrográficas, quanto os de ordem social, principalmente os problemas próprios da cidade. Ainda que a cidade deva muito ao poder disciplinar, devido à aglomeração, ela tem vários problemas ou fatores de riscos que precisam ser pensados e solucionados para não comprometer a saúde, a organização, enfim, a vida da população: questões como saneamento básico, abastecimento de água potável, coleta e tratamento de esgoto, coleta e destinação dos resíduos, limpeza urbana; energia, transporte, educação, como creches, escolas e universidades, trabalho e segurança. Foucault sintetiza: "é da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai

extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder" (2010, p. 206).

O biopoder atua sobre estimativas estatísticas, preocupado em prever coisas e situações que podem colocar em risco a vida da população. Com base nas previsões e para assegurar o equilíbrio social, estabelece regulamentações que têm o poder de "fazer viver" mais. Consiste em tecnologias e regulamentações que visam controlar os eventos previstos/anunciados ou, ao menos, amenizar e compensar seus efeitos. Segundo Foucault, o biopoder é uma "tecnologia do poder sobre a 'população' enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de 'fazer viver'" (2010, p. 207). É um saber-poder de regulamentação da vida, que visa fazer viver e deixar morrer.

Para Foucault, a questão da mudança de tratamento dado à morte é um elemento que diz muito da mudança de poder. A morte, sempre celebrada com cerimônias brilhantes e ritualizações públicas, passou a perder espaço e prestígio desde o final do Século XVIII. Até então, a morte era compreendida como uma passagem de um poder para outro, ou seja, de um poder que pertencia ao soberano da terra para um poder que é do soberano do além, do céu. Representava, ainda, a transmissão de poder do moribundo aos seus familiares: últimas palavras, desejos, recomendações, testamentos. Tudo isso era ritualizado. De lá para cá, com a afirmação do biopoder empenhado com a vida em fazer viver, a morte tornou-se expressão do limite, da derrota e passou a receber um tratamento privado, quase escondido, como algo vergonhoso, tratado como um tabu maior do que o do sexo. Dessa forma, o tratamento dado à morte é expressão do poder, ou seja, retrata a mudança das tecnologias do poder.

Comparando as três teorias do poder, considerando os contextos em que se desenvolvem, podemos dizer que o poder soberano ficou inoperante diante dos problemas políticos e econômicos próprios da explosão demográfica e da industrialização. Segundo Foucault, "à velha mecânica do poder de soberania escapavam muitas coisas, tanto por baixo quanto por cima, no nível do detalhe e no nível da massa" (2010, p. 210). Para atender às questões no nível do detalhe, desenvolveu-se o poder disciplinar, que se exerce sobre o corpo individual com vigilância e treinamento, representando uma primeira acomodação, certamente mais simples de se fazer, tanto que foi possível de se efetivar ou, ao menos, de se iniciar, já

nos Séculos XVII e XVIII, mas exercido em nível local e no âmbito das instituições, como nas fábricas, nas escolas, nos hospitais, nos quartéis, entre outras. Para atender às questões no nível da massa, desenvolveu-se o biopoder, que se exerce sobre os fenômenos populacionais, que são de ordem biológica ou biossociológica das populações humanas - uma segunda acomodação, provavelmente mais difícil, por implicar e requerer órgãos complexos, geralmente estatais, de centralização de informações e coordenação das análises. Foucault refere que existem duas séries diferentes: uma constituída pelo corpo – organismo, disciplina e instituições; e outra pela população - processos biológicos, mecanismos regulamentadores e Estado. São séries diferentes, sem dúvida, mas que não operam em oposição. O poder disciplinar, muitas vezes, invade espaços do Estado, como é o caso da polícia. O biopoder normalmente pode ser encontrado em instituições subestatais, como o caso das instituições médicas e de seguros. Como já dito, operando em níveis diferentes, o poder disciplinar e o biopoder, geralmente, complementam-se. A título de exemplo, Foucault lembra a sexualidade - como fenômeno estritamente corporal, mas com implicações biológicas de procriação e de possíveis doenças que vão para além do corpo individual e que podem afetar a população - como domínio que, por excelência, requer disciplina e regulamentação. Para ele, a "sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação" (2010, p. 212).

A norma é apresentada como um elemento de conjugação entre disciplina e regulamentação. Conforme Foucault, a "norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar" (2010, p. 213). Uma sociedade de normalização é a que consegue conjugar, entre si, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Assim, desde o Século XIX, vivemos num poder que cobre do orgânico ao biológico, que se incumbe de cada corpo individual e da população em geral, ou seja, da vida toda. Contudo, o biopoder, o poder da vida, não tarda em apresentar paradoxos.

Entre os principais paradoxos do exercício do biopoder, temos a bomba atômica e o racismo. Em relação à bomba atômica, Foucault lembra que sua possibilidade de uso coloca em cena um poder capaz de exterminar a vida e de suprimir com o poder de assegurar a vida, ou seja, de suprimir

com o biopoder. Em contrapartida, temos, ainda, o biopoder envolvido em excessos quando se encontra diante da possibilidade técnica e política de não só organizar a vida, como também de criá-la, de fabricar algo com vida e que pode terminar em alguma monstruosidade ou em algum vírus destruidor incontrolável.

No que diz respeito ao racismo, Foucault suspeita que, embora exista já há tempos, foi inserido, no Século XIX, nos mecanismos de Estado como justificativa para a possibilidade de se matar dentro da tecnologia do biopoder. Foucault pergunta: "Como um poder como esse pode matar, se é verdade que se trata essencialmente de aumentar a vida, de prolongar sua duração, de multiplicar suas possibilidades, de desviar seus acidentes, ou então de compensar suas deficiências?" (2010, p. 214). Um poder que visa fazer viver, como pode deixar morrer? Para Foucault, é aí que entra o racismo, que se presta a cumprir, principalmente, duas funções: a de selecionar e dividir entre os que prestam e os que não (extremando a lógica, significa escolher entre os que devem viver e os que devem morrer). O racismo faz isso no contínuo biológico a partir da distinção e da hierarquização entre raças, qualificando umas como boas e superiores, e outras, como inferiores; outra que é de deixar ou de fazer morrer para que se possa, como espécie, viver mais. A lógica é a seguinte: quanto mais se eliminarem os degenerados, tanto mais livre e forte ficará a espécie, a população, para viver e se proliferar sem anomalias. Essa lógica racista justifica a morte apesar ou mesmo em função do biopoder. Apesar de ser uma relação guerreira, o racismo permite uma escolha biológica entre uma vida e a morte de outra sem, necessariamente, estabelecer uma relação militar de enfrentamento guerreiro. Assim, Foucault sintetiza: "Tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento [...] da própria espécie ou da raça" (2010, p. 215). Isso dá uma especificidade ao racismo moderno que, em vez de se vincular à mentalidade ideológica e à guerra contra o adversário externo, vincula-se à tecnologia do poder: a economia do biopoder. Contudo, as guerras modernas se deram com o duplo sentido: batalha contra os adversários políticos e exposição dos próprios cidadãos à guerra. Foi assim que aconteceu com o nazismo e, de certa forma, com o racismo do Estado soviético.

Para concluir este item sobre as relações de poder, é importante dizer mais algumas palavras a respeito da guerra, especialmente sobre a guerra das raças. Como vimos, a guerra, a luta, é, para Foucault, uma espécie de princípio da inteligibilidade histórica. Ele observa que, desde a Roma antiga até o final da Idade Média, a história vem sendo o discurso do poder e de sua submissão, o discurso do brilho e do fascínio do poder que aterroriza e imobiliza. Em suma, a história é o discurso do poder soberano, fundador e fiador da ordem. No entanto, desenvolveu-se, no final do Século XVI e início do Século XVII, um discurso diferente, um discurso da luta e da guerra de raças, que se apresenta como antítese do discurso do poder soberano e, portanto, da contra-história. Um discurso que reconhece que o triunfo de uns representa a submissão de outros; que deixa patente que o brilho do poder não ilumina o corpo social por inteiro, mas, enquanto clareia de um lado, deixa o outro no escuro. O discurso da contra-história, que nasce da narrativa da guerra das raças, parte exatamente das sobras. Será o discurso dos que não têm glória ou que a perderam e se encontram na obscuridade e que, agora, irrompem com o silêncio: "Saímos da sobra, não tínhamos direito e não tínhamos glória, e é precisamente por isso que tomamos a palavra e começamos a contar nossa história" (FOCAULT, 2010, p. 60). Uma história que não dará continuidade ao discurso do poder, mas que vai desvelar o lado deliberada e cuidadosamente ocultado. Conforme Foucault, "o que a nova história quer mostrar é que o poder, os poderosos, os reis, as leis esconderam que nasceram no acaso e na injustiça das batalhas" (2010, p. 61). Será um discurso da revolta e da subversão, que vai declarar direitos e guerra às leis injustas. Essa luta de raças foi crucial na formação primordial da Europa, que ocorreu com muito sangue e conquistas. Todavia, Foucault lembra que seria errado pensar que esse discurso da contra-história pertenceria de pleno direito aos oprimidos. Durante um longo tempo, serviu ao discurso da oposição, mas, devido a sua mobilidade, prestou-se a diversas situações, inclusive para desqualificar as "sub-raças" colonizadas. Sua origem, no final da Idade Média, não o marcou o bastante para que funcionasse politicamente em um só sentido, analisa Foucault.

Do discurso da luta de raças, como discurso revolucionário, foi um passo para se chegar, na segunda metade do Século XIX, ao discurso

da luta de classes, com toda a sua repercussão e transformação política que o acompanharam. Como reação ao discurso revolucionário e seus desencadeamentos, o discurso da luta de raças apresentou um revés e descambou para o sentido biológico do termo, da luta pela vida, da raça pura, enfim, do racismo. Assim, a luta de raças, como divisão binária entre duas raças, entre dois grupos estrangeiros, divididos pela língua, pelo direito e pela cultura, foi substituída por uma luta de raça monística. A luta central passa a acontecer dentro da mesma raça, a luta contra os transviados e subprodutos da sociedade, que acabou por dividir a mesma raça em super-raça e sub-raça.

Podemos observar que o princípio e, centralmente, a forma da guerra mudam muito no decorrer da história. Da fase do confronto direto de, praticamente, todos contra todos, passa para a fase do enfrentamento entre raças e nações e avança para a fase do confronto interno à mesma raça, para a seleção dos superiores em relação aos inferiores, para a seleção da espécie. Apesar de mudar, o princípio da luta, da guerra sempre está presente. Conforme Foucault, as mudanças estão diretamente ligadas às relações e às tecnologias de poder, às mudanças e ao entrecruzamento dessas tecnologias. Ele vê no acaso, na descontinuidade e na materialidade da luta, da guerra o princípio da inteligibilidade da história. Para Foucault (2012b, p.69), a história humana não avança de combate em combate até alcançar a reciprocidade, em que a regra substituiria a guerra. A regra é feita conforme os interesses dominantes. A história da humanidade segue de dominação em dominação, possibilitada pela violência instalada no sistema de regras. O segredo do jogo da história consiste em apoderar-se das regras. Por isso, como já dito, sua opção de análise passa pelas relações de poder, pelas estratégias, e pelas táticas, pelas técnicas e pelas tecnologias de poder, diretamente vinculadas aos dispositivos de saber e potencializadas pelas práticas discursivas.

Compreender a dinâmica e as tecnologias das relações de força é fundamental para que possamos entender os sistemas de dominação e as relações de opressão, bem como para se posicionar e atuar diante deles.

No capítulo seguinte, procederemos à análise do pensamento de Paulo Freire.

2 PAULO FREIRE[28]: CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Neste capítulo, investigamos a obra de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à análise que ele faz das relações que envolvem ou implicam o saber-poder, ou seja, conhecimento, educação e política.

Na concepção e na análise de Freire, estão refletidos a realidade e o contexto da América Latina, da África e de outros países, em geral, subdesenvolvidos, especialmente da segunda metade do Século XX. O espírito e os problemas da Modernidade e da pós-Modernidade o atingem de forma diferente se comparado com Foucault. Sua preocupação não foi de escapar do sujeito consciente, mas de procurar promovê-lo como condição de possibilidade para dizer não à opressão e à dominação própria do mundo colonizado em que se moveu. Convive com a realidade do coronelismo e da ditadura militar, da exploração social, do analfabetismo e da falta de consciência e de estima nacional. Os conflitos políticos permanentes entre os regimes políticos de natureza capitalista e neoliberal, de um lado, e de natureza socialista, de outro, também fazem parte da realidade de Freire, cuja preocupação sempre foi de escapar dos sectarismos, como o idealismo e o materialismo, e assumir uma postura radical a favor da dialética, da democracia substancial e do ser humano. Teoricamente, investiu na

28 Paulo Reglus Neves Freire (19XXI-1997) nasceu em Recife, capital do estado de Pernambuco, região do nordeste brasileiro. Sempre fez questão de lembrar que, com sua experiência de vida e luta, primeiro foi cidadão de Recife; tornou-se cidadão brasileiro e, depois, cidadão do mundo, passando pela Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e por alguns países da África. A andança pelo mundo foi devido ao exílio político (considerado pensador/educador subversivo, principalmente, por seu método e sua prática de alfabetização de jovens e adultos), decorrente da ditadura militar que se instalou em países da América Latina e que o expulsou primeiro do Brasil (1964) e, depois, do Chile (1969), mas também devido ao trabalho realizado e às lutas que apoiava em todos os cantos. Depois de 16 anos exilado, retornou ao Brasil em 1980 e passou a colaborar com a Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, ainda, com vários outros espaços de educação e organização dos sujeitos sociais populares (foi fundador e militante do Partido dos Trabalhadores). Seu primeiro livro publicado foi 'Educação como prática da liberdade' (1965), mas o livro que o tornou conhecido mundialmente foi 'Pedagogia do Oprimido' (1967/68). Sua última publicação, inclusive póstuma, foi 'Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos'. É considerado um dos principais educadores do Século XX, lançando novos fundamentos para o estudo contemporâneo das relações político-pedagógicas entre educador e educando, seja na escola ou em outros espaços educativos como, por exemplo, na família, nas igrejas, nos sindicatos e nos movimentos sociais em geral, enfatizando a aprendizagem democrática em vista à libertação.

consciência da inconclusão humana e em sua vocação para *ser mais:* a humanização. Vocação a ser realizada dentro da história como possibilidade. Como caminho para o *ser mais*, assumiu a teoria da ação dialógica, passando pela pedagogia do oprimido, como condição de possibilidade para libertar oprimidos e opressores. Viu no sonho e na luta a possibilidade de os sujeitos superarem as 'situações-limite' e de chegarem ao 'inédito viável'.

Como no capítulo anterior, investigar a análise freireana tem uma finalidade que excede este capítulo para servir aos capítulos seguintes. Cabe reforçar que a intenção não é de comparar nem confrontar as ideias de Freire com as de Foucault, mas de fazer cada um dialogar, da sua forma e a partir das suas contribuições, com o discurso da educação popular contemporânea. Nos capítulos seguintes, mostraremos em que e como contribui.

Neste capítulo, tecemos considerações sobre o pensamento freireano[29] referente ao ser humano, ao conhecimento, à educação, à política e à ética. Considerado um dos principais educadores do Século XX, é praticamente impossível separar a concepção de Freire do contexto em que se experimenta e como ele influencia sua forma de articular conhecimento (saber), educação e política (poder). Da mesma forma, Freire submete sua concepção geral a sua forma específica de conceber o ser humano, que se faz na ação, na reflexão e na relação com o mundo, isto é, nas relações intersubjetivas mediadas pela objetividade do contexto histórico. Assim, é indispensável tratar do contexto e da concepção de ser humano como base ou fundamento no que se constrói e consolida a noção de conhecimento, educação e política.

Para proceder a essa análise, vários livros de Freire foram estudados e serviram de referência direta nesta pesquisa. Contudo, a análise do contexto se apoia, principalmente, nos livros 'Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis' e 'À sombra dessa mangueira'; a análise da concepção de ser humano se baseia, principalmente, nos livros 'Conscientização: teoria e prática da libertação', 'Educação como prática da liberdade', 'Pedagogia do Oprimido' e 'Ação cultural para a liberdade'; a investigação da noção de conhecimento se fundamenta, especialmente,

29 A pesquisa sobre Paulo Freire retoma as investigações iniciadas no Mestrado, todavia com outro foco de análise, levando a reestruturar, a aprofundar e a complementar aspectos importantes da análise do pensamento freireano.

no livro 'Extensão ou Comunicação?'; a análise da concepção de educação se apoia, particularmente, nos livros 'Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa', 'Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos', 'Pedagogia do Oprimido' e 'Pedagogia da Esperança'; a análise da visão política e ética se baseia nos livros 'Política e Educação', 'Cartas a Cristina', 'Pedagogia da Esperança' e 'Pedagogia da Indignação'. Todavia, como Freire trata desses temas de forma transversal em quase toda a sua obra, a análise também recorre ao conjunto da obra em todos os temas considerados.

A investigação se orientará pela seguinte estrutura: 'Contexto: realidade e esperança', que traz a realidade em que Freire se experimenta e como reage a ela, que é fundamental para consolidar a sua forma de conceber o mundo; 'Ser humano: conscientização, relação e história', que trata da concepção de ser humano e ressalta a sua capacidade de consciência/conscientização, sua característica como ser de relação e sua propriedade distintiva de fazer história; 'Concepção de conhecimento: cognoscitivo, comunicativo e sócio-histórico', que defende uma dupla função epistemológica, a cognoscitiva e a comunicativa, condicionando o conhecimento à interação comunicativa entre sujeitos mediados pelo mundo, e à validade histórica; 'Educação: realização do *ser mais* na relação intersubjetiva e dialógica', em que defendemos que a razão de ser da educação se encontra exatamente na consciência da inconclusão humana e em sua vocação para o *ser mais* e que a condição de desenvolvimento da educação passa pelo processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos; 'Política, ética e educação', que sustenta a não neutralidade da ação humana e a democracia substantiva, como forma e conteúdo, e o sonho como um motor da história na realização do 'inédito-viável'.

Segue uma abordagem sobre o contexto em que Freire se experimenta e se concebe com o mundo.

2.1 CONTEXTO: REALIDADE E ESPERANÇA

São várias as experiências de Freire que ele relata como importantes em sua vida e como aprendeu com elas, que foram decisivas para a sua forma de conceber o mundo e as relações que nele se estabelecem. Sem

pretender hierarquizar nem esgotar, recorremos a algumas experiências que se misturam e que dão a noção: a forma como experimentou a educação, principalmente na infância; a crise que o levou, ainda criança, a enfrentar dificuldades e a perceber a relação de classe; o amor que encontrou na relação familiar e que o educou para a crítica e a esperança; e o trabalho que teve a oportunidade de desenvolver com pescadores e outros trabalhadores rurais e urbanos.

A forma como experimentou a educação marcou muito Freire. Ele afirmou que, desde a infância, foi iniciado numa relação significativa com a educação. Recordando suas experiências, relata: "[...] me vejo menino no quintal frondoso, apreendendo a ler com meu pai e minha mãe, escrevendo frases e palavras no chão sombreado pelas mangueiras" (2001a, p. 25). A mesma experiência positiva Freire prosseguiu ao iniciar seus estudos na escola. Sobre isso, escreveu: "Não havia [...] entre a orientação de meus pais em casa e a de Eunice, na sua escolinha particular, nenhuma ruptura. Em casa como na escolinha, eu era convidado a conhecer e não reduzido a um 'depósito vazio' que devesse ser enchido de conhecimento." (2003a, p. 56). Freire ainda se diz marcado pela Professora Áurea, em Recife, e pela Professora Cecília, em Jaboatão, onde viveu anos da sua adolescência, e recorda com gosto a experiência escolar que realizou em Recife, no Colégio Osvaldo Cruz, onde cursou seu estudo secundário e, depois, já formado em Ciências Jurídicas, prosseguiu experimentando o gosto pelo Magistério, ao lecionar Língua Portuguesa até 1947, ano em que passou a integrar o Serviço Social da Indústria (SESI).

O pano de fundo do pensamento comprometido de Freire vem das experiências que viveu e das dificuldades por que passou, principalmente na infância e na adolescência, sobre as quais reflete e tira aprendizados e compromissos políticos: "As dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim , ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo." (2003a, p. 37). Como filho de família de classe média, que sentiu as consequências da crise econômica que sobreveio em 1929, no Brasil e no mundo, Freire sentiu a realidade de duas formas bem distintas: participou, de um lado, do privilégio de ser filho do "Capitão Temístocles", que morava em área mais ou menos nobre da cidade, costumava usar gravata e tinha piano em casa, e, de outro, viu a necessidade material que

sua família passou a enfrentar, levando-o a experimentar, de certa forma, o drama da fome, que já afligia muitos de seus colegas. Ao se referir à fome que passou, junto com os irmãos e colegas, afirmou:

> Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia. De qualquer maneira, não a fome de quem faz operação de amígdalas ou a de quem faz dieta para ficar elegante. A nossa fome, pelo contrário, foi a que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo para se despedir. Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos. (2003a, p. 39).

Ainda que a crise e a fome identificassem Paulo e seus irmãos com seus colegas, estes e, especialmente, seus pais os enxergavam como sendo de outro mundo, devido ao fato de pertencer a outra classe social e ao status que representava. Isso ajudou Freire a perceber, mesmo ainda criança, a violência contida na relação de classe. Foi recordando e refletindo sobre a realidade de sua infância que conseguiu perceber certa ligação entre a experiência atribulada de sua infância e a atividade educativa e política de sua vida de homem adulto. Conforme Freire, o fato de se ter experimentado na carência social e na "história de uma sociedade dependente" (2003a, p. 39), mas não no desamor e na solidão, constitui a razão da radicalidade de suas opções. Nunca alimentou o sectarismo[30], mas sempre buscou radicalidade na opção em favor dos oprimidos e injustiçados.

Assim, Freire conseguiu perceber, ainda cedo, que havia algo de errado no mundo, na sociedade, e que deveria ser consertado. Dois fatores, segundo ele, contribuíram para desenvolver um pensamento crítico e esperançoso:

---

30 Freire, durante toda a vida, procurou evitar e combater todo tipo de sectarismo ou extremismo, pois sempre acabam caindo no absolutismo. Consequentemente, via no diálogo intersubjetivo a base sólida para os relacionamentos humanos, escapando tanto do subjetivismo quanto do objetivismo. À medida que combate o sectarismo, defende a postura radical, que deve ir às raízes dos problemas ou dos princípios. Por exemplo, o diálogo exige radicalidade com o próprio princípio dialógico.

> 1) O de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo;
> 2) o de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo expressão da vontade de Deus. Entendendo, pelo contrário, que havia algo de errado no mundo e que esse precisava de reparo (2003a, p. 38).

Provavelmente, um terceiro fator condicionou ou favoreceu os dois primeiros: a segurança que encontrava no amor que existia na família, tanto entre seus pais quanto deles para com ele, e com seus irmãos e a irmã. Amor que acalentava, segundo Freire, e fazia sentir que a vida podia e, mais que isso, que deveria ser alegre, risonha e agradável de ser vivida. As dificuldades, contornadas na medida do possível pelo amor, exerceram Freire na crítica e na esperança, questionando a razão de ser das coisas, das injustiças e correndo atrás das mudanças consideradas necessárias.

Assim, desde novo, Freire se educou para buscar a razão de ser das coisas. Ainda criança, treinando-se nessa busca, descobriu que diferentes barulhos, à noite, eram provocados pelo vento, que movimentava as árvores do quintal da casa. Enquanto eram desconhecidos, faziam-lhe medo. Uma vez conhecida a causa dos barulhos, o medo desapareceu.

Com esse mesmo exercício, quando adulto, percebeu que a sociedade é exatamente conforme a tornamos. Que nada acontece por determinismo histórico, natural ou sobrenatural, mas por interesses, geralmente dos poderosos. Foi dessa percepção que surgiu a sua crítica radical e indomável à economia neoliberal, à qual ele se referiu assim:

> Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que 'as coisas são assim porque não podem ser diferentes'. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam o interesse dos poderosos: esse não pode ser, porém, o determinante da essência da prática econômica.

> Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação 'científica' para encobrir uma mentira. (FREIRE, 2001a, p. 22 – 23).

Nessa perspectiva, a experiência vivida no SESI, trabalhando e se relacionando com pescadores, camponeses e trabalhadores urbanos, foi fundamental para que freire amadurecesse e consolidasse suas opções como ser humano, que produz conhecimento e que faz política educando. Foi entre os trabalhadores que ele percebeu e acompanhou a vida dos explorados e desanimados ante o sofrimento e a falta de perspectiva de melhoras. Foi com a realidade dura e com a maestria desse povo que Freire aprendeu a ter respeito e a dar valor ao saber popular. Ele lembra uma experiência em que vê a sua realidade de "Dr. Paulo" comparada com a de um operário, que diz:

> [...] uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança (2002d, p. 27).

Freire diz que foi se afundando na cadeira de tanto constrangimento, enquanto o operário falava, e que nunca mais se esqueceu desse discurso, que, como destacou, deve ser encarado como um ensaio a ser visitado e revisitado seguidamente, constituindo-se numa máxima do aprendizado: "o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo" (FREIRE, 2002c, p. 28). Essa ideia tornou-se um princípio fundamental no pensamento epistemológico, pedagógico e político de Freire, pois, nela, encontramos a raiz da tese da interação comunicativa, do diálogo e da democracia.

Por outro lado, Freire se convencia, sempre mais, da necessidade de prosseguir buscando em pensadores e pensadoras rigorosidade científica para analisar e compreender criticamente a situação daqueles trabalhadores. Essa convicção e o caso relatado, bem como tantos outros dramas vividos como diretor do Departamento de Educação e, depois, superintendente

do SESI, fizeram, cada vez mais, com que Freire conjugasse o conhecimento popular com a pesquisa científica, logicamente, partindo sempre da realidade e do conhecimento desses trabalhadores. Diante dos problemas, dos desafios e das dúvidas, procurava respostas ou possibilidades alternativas por meio de leituras diversas, especialmente de cunho fenomenológico e existencialista, como as de Edmund Husserl, Gabriel Marcel e de Jean-Paul Sartre, mas também de viés dialético, como as de Georg W. F. Hegel e, sobretudo, as de Karl Marx, de György Lukács e de Antônio Gramsci.[31] Desse modo, Freire percebeu a relação praticamente direta entre fatalismo histórico e falta de consciência de classe e conseguiu compreender que, quando os trabalhadores começam a questionar, a se comprometer politicamente, a se organizar e a lutar pela transformação da sociedade, vão vencendo o fatalismo histórico e se tornando sujeitos protagonistas da história. E escreve:

> Não resisto à tentação de [...] chamar a atenção para a relação entre níveis profundos de violência de classe, de exploração de classe, cansaço existencial, anestesia histórica, fatalismo diante de um mundo considerado como imutável e ausência de consciência de classe entre dominados e violentados. Por isso, à medida que começam a se comprometer com a luta política, aprendendo a vivê-la, a enfrentá-la em seus diferentes aspectos, mobilizando-se, organizando-se para a transformação da sociedade, vão se assumindo como 'classe para si', superam o fatalismo que os 'anestesiava' historicamente. (2003a, p. 46).

Essa convicção de Freire nos leva a compreender sua postura de pesquisador e educador politicamente orgânico e seu esforço de elaborar uma metodologia adequada para a alfabetização, especialmente de jovens e adultos, que, partindo da vida e da realidade dos alfabetizandos, volta-se para a educação da consciência crítica e para o engajamento e a luta política, visando à transformação da sociedade. Nessa hipótese, Freire deposita a

31 Em 'Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido', ao se referir ao tempo fundante do SESI e falar de livros já escritos e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que o marcava, Freire menciona os seguintes nomes: "Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...".

esperança em um mundo novo e justo, um 'inédito-viável' e, por conseguinte, um mundo mais humano.

A experiência de educação realizada no SESI e na então Universidade do Recife, nos trabalhos de extensão, possibilitou ao Freire consolidar convicções e opções epistemológicas, políticas e, obviamente, pedagógicas, que ele sistematizou e publicou, tornando-se referência para o desenvolvimento de uma nova concepção de educação, a educação popular[32], que foi aceita e desencadeou organizações e movimentos populares no Brasil, na América Latina e em várias outras partes do mundo. A primeira sistematização de Freire, que se tornou conhecida, foi uma tese, apresentada em 1959, na Universidade de Recife, intitulada *Educação e atualidade brasileira* e que compõe o conteúdo base do livro *Educação como prática da liberdade*, publicado em 1965, quando Freire já se encontrava exilado. O exílio lhe foi imposto, junto com outros companheiros, por confiar e lutar "por uma nova sociedade, que [...] tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história" (2002b, p. 43). Outra publicação de Freire, que sistematiza a experiência realizada como educador no Brasil, antes do exílio, e como educador exilado há cinco anos no Chile e a reflexão que esse período lhe permitiu, foi o livro *Pedagogia do Oprimido*, considerado sua principal obra e que referenciou o autor em várias partes do mundo.

Esses relatos dão, previamente, a noção do contexto e da trajetória trilhada por Freire, demonstram sua atitude de busca crítica e esperançosa e revelam que, como pensador inserido e político, ele é radical, ao defender as classes populares, os oprimidos e sua participação na organização e na luta por justiça que, segundo ele, é a condição para a paz. Demonstram, ainda, que, como educador, faz opção radical pelo diálogo, como condição de possibilidade para constituir sujeitos com liberdade e autonomia, em oposição à educação "bancária", que leva à domesticação e trata como objeto os educandos envolvidos nos processos educativos.

---

32 A educação popular pode ser caracterizada como uma nova forma de compreender a educação, especialmente na América Latina, porque veio inverter os polos da educação tradicional: surge e se afirma, na resistência à opressão, com um novo objetivo, que não é mais o de reproduzir, mas de transformar; um novo sujeito, que não é mais somente o professor, mas o educador e, sobretudo, os educandos, em especial, os oprimidos; e nova metodologia, não mais baseada na transmissão autoritária e unilateral do professor para o aluno, mas na construção participativa e dialógica de conhecimentos. Adiante, no segundo e no terceiro capítulos, aprofundaremos a concepção de educação popular.

Tendo abordado aspectos gerais e introdutórios do contexto e da realidade em que Freire se concebe como pensador, educador e político, passaremos a investigar, especificamente, cada uma dessas dimensões, mas, considerando que a concepção freireana se fundamenta, sobretudo, a partir da sua compreensão de ser humano. Comecemos, então, com a concepção antropológica.

2.2 SER HUMANO: CONSCIENTIZAÇÃO, RELAÇÃO, HISTÓRIA

Freire faz questão de reafirmar, seguidamente, o seu compromisso com as pessoas, principalmente com as que têm sua dignidade roubada como gente, como ser humano. Diz que o ser humano é *corpo consciente*, que se constitui na ação-reflexão, não idealística, não isoladamente, mas na relação com os outros e com o mundo, fazendo a (sua) história sempre como possibilidade. Ainda que não seja possível separar completamente conscientização, relação e história, pois são dimensões implicadas uma na outra, vamos procurar entender especificamente cada uma.

2.2.1 Ser de consciência e de relação

O ser humano, sob o ponto de vista de Freire, é um ser de consciência ou, como ele prefere, um ser de conscientização. Esta última, em primeiro lugar, indica reflexão, entendimento e ação com o mundo. A conscientização ou a consciência do mundo, como também é denominada, compõe-se de uma dupla dimensão: a reflexiva, caracterizada pela capacidade de apreender, problematizar, compreender e planejar o agir e o ser; e a ativa, que envolve o fazer, a prática, a elaboração, enfim, o trabalho. Juntas - ação e reflexão - formam a práxis: a ação reflexiva.

Freire assevera que a "conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" (2001b, p. 26). É o agir com conhecimento de causa, é a ação pensada e planejada. No livro 'Pedagogia do Oprimido',

o autor afirma: "Ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (2003b, p. 77). Para Freire, a palavra ou o discurso sem ação é puro verbalismo ou "blábláblá", e a ação sem reflexão não passa de ativismo, que se perde no fazer sem rumo e não leva à transformação. A conscientização requer essa dupla dimensão, porque, se qualquer uma delas for sacrificada, sacrifica a práxis transformadora que caracteriza o ser humano no mundo.

Segundo Freire, a consciência é uma especificidade humana. De um lado, advinda do fazer, torna-se quefazer, isto é, torna-se ação pensada; de outro, caracterizada pela capacidade humana de se separar e *ad-mirar* a própria atividade e, inclusive, a si mesma. Essa condição permite uma simples atividade de se transformar em práxis. Conforme o livro 'Pedagogia do Oprimido', os homens e as mulheres são "os únicos seres, entre os 'inconclusos', capazes de ter não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, que é incapaz de se separar de sua atividade" (FREIRE, 2003b, p. 88). Essa distinção não é uma novidade, uma vez que Marx já o diz nos *manuscritos econômico-filosóficos*, mas é fundamental, considerando que os demais animais ficam limitados à atividade que lhes é inscrita por natureza e só conseguem fazer o que lhes é próprio como espécie. Assim, a decisão não se encontra propriamente no animal, mas em sua espécie. Tanto que abelhas fazem colmeias com perfeição, sempre do mesmo jeito, mas não conseguem fazer formigueiros ou outro tipo de construção. O mesmo acontece com todos os outros animais, porque não têm a capacidade de se separar de sua atividade e de si, para se observar, refletindo e problematizando-se a si mesmos. Não conseguem refletir, analisar, projetar e planejar para, então, agir a partir do planejado. Essa é uma qualidade especificamente do ser humano por virtude da consciência e que não se sobrepõe à atividade, mas que é inerente a ela, pois o ser humano consegue refletir e projetar o seu trabalho, trabalhando.

A consciência possibilita a capacidade humana de se afastar da realidade, apreendendo e transcendendo-a, para torná-la reflexiva e criticamente presente. É a capacidade do ser humano de, por meio da práxis, transformar o meio em que vive em mundo cultural. Sem se

distanciar reflexivamente das coisas, deixando-se absorver pelo meio natural, homens e mulheres ficariam restritos a responder aos estímulos do meio, adaptando-se à realidade. Quando o ser humano, utilizando a capacidade de consciência, consegue se desprender do meio natural, enfrentando, reflexiva e criticamente, a realidade, problematizando as "situações-limite", ele não se restringe a responder aos estímulos do meio na busca de melhor adaptação, mas começa a perceber desafios que podem ser superados. Embora a realidade que envolve o ser humano não consiga prendê-lo e, muito menos, imobilizá-lo, ela o limita e condiciona. Por essa razão, é fundamental, conforme Fiori (2003, p. 14), "a consciência do além-limite", condição para se transcender a realidade que limita e enclausura, transformando o meio natural em mundo cultural. Insiste-se que, em virtude da conscientização na relação com o mundo, o ser humano não fica restrito à natureza, adapta-se ao meio, mas interage, integra-se e humaniza o mundo.

Vinculada à capacidade de tomar consciência, há a capacidade humana de decidir, criar e estabelecer relação comunicativa, pois os demais animais não decidem, agem por natureza da espécie, não criam nem transformam, apenas se adaptam e não se relacionam de forma comunicativa, só estabelecem contatos. Como a conscientização se constitui pela ação e pela reflexão, dimensões inseparáveis que se constituem simultânea e dialeticamente, formando o corpo consciente, ela também se constitui na *relação* com o mundo.

Relação indica processo, reciprocidade, comunicação. Está sempre sendo *com* alguém ou *com* algo. Não pode ser estática, imóvel nem de via única. Não pode ser conclusa, acabada, pois deixaria de ser relação. Sem a relação, a conscientização não se completaria, porque a conexão entre ação e reflexão é uma espécie de relação, ainda que subjetiva. E mais, para Freire, a conscientização não é um exercício apenas subjetivo, mas, sobretudo, intersubjetivo. Por conseguinte, sem a consciência não haveria relação, poderia haver contatos, mas sem a perspectiva de processo – implicada na capacidade humana de orientar o hoje, pela memória do ontem e em função da realização dos sonhos e da esperança no amanhã - que é exclusiva da capacidade de relação, que produz a interligação e a continuação. Freire lembra que o "animal não pode estar senão 'em contato' com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade" (2001b, p.

37). Assim, a consciência é condição para a relação, a qual requer reciprocidade, outros e o mundo.

A consciência não se dá isoladamente e, muito menos, no nada, mas no mundo *com* o mundo. Para Freire, consciência do mundo significa exatamente a *elaboração do mundo* humano. O mundo não é o simples *suporte* físico, o meio natural, mas transformado pela ação humana e constituído em existência: mundo cultural, histórico e social. Esse autor concebe que o "suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente [...] transformador do mundo e não em espaço vazio a ser preenchido por conteúdos." (FREIRE, 2001a, p. 20). Para se transformar o suporte em mundo, não basta a ação nem a reflexão isoladamente, é preciso a ação refletida, pois é a intervenção consciente de homens e mulheres que transforma o meio natural em mundo humano. Assim, a ação refletida, ou seja, a práxis, é uma das condições para haver mundo e existência. Contudo, a solidariedade entre mente e mãos, apesar de necessária, ainda não é o suficiente, porque o mundo também requer a solidariedade entre os corpos conscientes, ou seja, entre os seres humanos. Dizer que a consciência se constitui em relação com o mundo significa também dizer que se realiza na relação com os outros seres humanos. Encontra-se aqui a raiz da dimensão intersubjetiva da consciência em Freire.

O homem não só está *no* mundo, mas também *com* o mundo. Há uma relação interativa entre consciência e mundo, ambos se constituindo na relação. Conforme Freire, "não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência" (2003b, p. 71). Logo, o mundo da consciência é o da intervenção e da transformação humana, encharcado de cultura e de história, o mundo da intersubjetividade.

Freire, influenciado pela ideia de *intencionalidade da consciência* e de *fenomenologia da intersubjetividade transcendental* de Husserl[33], porém, tirando

33 A ideia da *intencionalidade da consciência* de Husserl, assumida de forma dialética, ajudou Freire a compreender a formação simultânea entre consciência e mundo: radicalizando a correlação, um se constitui constituindo o outro. Por sua vez, a ideia da *fenomenologia intersubjetiva transcendental* de Husserl colabora para que Freire não compreenda a constituição do mundo apenas a partir da relação consciência-mundo, ou seja, sujeito-objeto, e perceba a importância da relação intersubjetiva, isto é, a relação entre sujeitos, na constituição do mundo. Diferentemente de Husserl, que compreendia a

a prioridade da consciência (sujeito) sobre o objeto, compreende a constituição do ser humano e do mundo na relação intersubjetiva, priorizando a relação em detrimento da unilateralidade da consciência. Defende a relação de interação e igualdade entre os sujeitos, em que um se constitui como condição de possibilidade da existência do outro e supera a própria ideia de Husserl de que só é possível ao 'eu' experimentar o 'outro eu' por 'associação', e não, por interação.

Atento para não reproduzir certos equívocos, Freire alerta para algumas questões. A consciência do mundo que ele defende não é a da totalidade de Hegel que, de determinação em determinação, vai se aproximando de certo solipsismo, o eu fechado em sua consciência, em que não vê outra coisa senão a si mesmo: a racionalidade absoluta ou o "espírito absoluto". Também não é o eu transcendental, reflexivo, que, pela busca de um fundamento apodítico por via da redução fenomenológica, suspende e coloca entre parêntesis a existência e volta-se inteiramente para si mesmo, conforme ensaia Husserl. Muito menos representa um simples reflexo da realidade material, como sustenta o materialismo objetivo e mecanicista. No livro 'Extensão ou Comunicação?', Freire escreve:

> [...] O solipsismo erra quando pretende que somente o Eu existe e que sua consciência alcança tudo, sendo um absurdo pensar uma realidade externa a ela, erra também o objetivismo a-crítico e mecanicista, grosseiramente materialista, segundo o qual, em última análise, a realidade se transformaria a si mesma, sem a atuação dos homens, meros objetos, então, da transformação (2001c, p. 75).

A consciência do mundo se forma justamente na relação com a alteridade. Ela precisa do outro para se constituir. O outro, o não-eu, constituinte da consciência, que sempre permanecerá outro, não separado, porque o eu e o não-eu se relacionam e se cultivam na comunicação, em

---

relação intersubjetiva apenas como 'coapresentação' ou 'associação' do 'não-eu' pelo eu (a percepção da existência do 'não-eu' só é possível devido à experiência que o eu tem de si mesmo, pois a condição de existência do eu não exige o 'não-eu'), Freire radicaliza a relação intersubjetiva, condicionando a constituição do eu pelo 'não-eu' e vice-versa. Assim, a relação intersubjetiva não é de 'coapresentação' ou 'associação' de um sujeito ao outro, mas é de interação entre os sujeitos.

que criam um mundo originário comum. Apesar da comunicação e do mundo comum, a relação entre o eu e o 'não-eu' manterá sempre uma oposição dialética. De um lado, mundo e consciência se põem como consciência do mundo; de outro, opõem-se como consciência de si e do mundo, lembrando que o mundo se constitui na relação com tantas outras consciências. Igualmente na relação intersubjetiva, as consciências se põem como consciências de um mundo comum e, ao mesmo tempo, como consciência de si e do outro. Nessa lógica, a consciência jamais pode se reduzir a uma subjetividade absoluta, como consciência da totalidade, na qual o eu vê, em tudo, apenas a si mesmo, pois a consciência, em Freire, que assume a ideia da intencionalidade de Husserl, sempre é *consciência de* e se encontra *intencionada para o mundo*. Freire vai além, convertendo a ideia husseriana da *consciência de* em *consciência com*. Para o autor do livro 'Ação cultural para a liberdade', "homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo" (FREIRE, 2002a, p. 77), e a consciência é ação, é relação, é comunicação e não consegue se totalizar absoluta e definitivamente. E como relação comunicativa, ela sempre é processo aberto. A consciência, como subjetividade, constitui-se em relação com a intersubjetividade, mediada pela objetividade. Freire entende que a consciência se constitui em relação com o mundo, e o mundo é o espaço objetivo, real e histórico, constituído na intersubjetividade, ou seja, na relação entre os sujeitos. Pode-se compreender, agora, o sentido da insistência de Freire em afirmar que o homem está no mundo *com* o mundo e, consequentemente, *com* os outros. Isso significa, em última análise, que a consciência, ou melhor, o ser humano se constitui em interação comunicativa com outros sujeitos que também estão sendo *com* o mundo.

Além de reafirmar a interação permanente entre trabalho e consciência, sistematizando um conceito de práxis, que consiste na ação-reflexão transformadora do mundo, Freire condiciona a interação, a consciência e a possibilidade de conhecimento à relação intersubjetiva. Segundo ele, a consciência, a práxis, enfim, o conhecimento só é possível na relação entre sujeitos, pois, se a consciência - o ser humano - se constitui na relação *com* o mundo, de fato, esse mundo existencial e cultural, que não pode ser obra de sujeitos isolados, só é possível na relação intersubjetiva, ou seja, entre os sujeitos que vão, permanentemente, significando e ressignificando o mundo e, com ele, as consciências que se encontram em

relação com o mesmo mundo. O mundo cultural, como resultado histórico do que fazer humano, só é possível na interação comunicativa entre os sujeitos. Aliás, o mundo é, precisamente, o mundo da comunicação. Na ausência da interação comunicativa, o mundo não seria possível nem a consciência que se constitui em relação com ele. O mundo existe justamente porque, segundo Freire, as consciências que se constituem em relação com o mundo são comunicantes.

No prefácio do livro 'Pedagogia do Oprimido', Fiori, tentando traduzir a concepção de consciência e a de ser humano e de conhecimento, presente na obra de Freire, escreve, destacando o caráter comunicante da consciência:

> [...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções, que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade. (FIORI, 2003, p. 15).

É por meio da interação comunicativa entre sujeitos que Freire acredita encontrar uma possibilidade de superar o paradigma da consciência, que consiste em localizar o problema epistemológico na relação sujeito-objeto, vislumbrando um paradigma da intersubjetividade, capaz de superar a dicotomia epistemológica própria da relação sujeito-objeto e de conceber a constituição do conhecimento como um processo que se

desenvolve por meio da relação comunicativa sujeito-sujeito, mediada pelo mundo.

Por isso, quando Freire fala em consciência ou em conscientização, ele tem presente todo um complexo de relações que vão se constituindo permanentemente, sem fim, entre os homens e as mulheres, mediados pelo mundo, ou seja, na relação intersubjetiva. A esse respeito, ele escreve no livro, 'Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos': "A palavra brasileira conscientização, com que, de modo geral, me refiro ao processo pelo qual os seres humanos se inserem criticamente na ação transformadora, não deve ser compreendida como uma manifestação idealista" (FREIRE, 2002a, p.110). Na mesma página, ele alerta, ainda, que ela também não pode ser uma manifestação mecanicista. O cuidado de evitar o subjetivismo e o objetivismo não deixa dúvidas em nossa leitura de que a conscientização, em Freire, é uma forma intersubjetiva. No que diz respeito à processualidade da consciência, ele afirma: "A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. [...] A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte" (FREIRE, 2001b, p. 27). Essas palavras reforçam a dimensão processual, relacional e intersubjetiva da consciência[34], do ser humano e do mundo.

Apesar dessa compreensão geral, é possível identificar, em Freire, conceitos diferentes de conscientização, ligados ao contexto histórico-político de que participa o autor. Vejamos.

---

34 É importante observar que a consciência ou, como prefere Freire, a conscientização, uma vez que esse conceito também contempla no próprio termo a palavra "ação", segue sendo um conceito fundamental no pensamento freireano. As críticas contemporâneas ao paradigma da consciência fizeram com que muitos pensadores abandonassem ou relativizassem o conceito de consciência e, com ela, o de sujeito. Não é o que ocorre com Freire, porém ele reelabora a compreensão de consciência, não a entendendo como representação do mundo (a consciência como criadora do mundo) nem como presentificação do mundo (a consciência como se fosse um compartimento do homem a ser preenchido por conteúdos que vêm do mundo) mas como "corpo consciente". Freire não abre mão da importância do sujeito, apenas busca não absolutizá-lo, como acontece com alguns pensadores modernos, e o compreende na abertura para a relação com outros sujeitos em que vão se constituindo mútua e simultaneamente e, com isso, também o mundo. O sujeito é condição de possibilidade de haver a relação intersubjetiva. Na leitura que estamos realizando, é justamente a compreensão e a ênfase que Freire dá à relação intersubjetiva que o distancia do paradigma da consciência (subjetividade) e o aproxima do paradigma da linguagem (intersubjetividade).

2.2.2 Conceitos de consciência

Os diferentes conceitos de consciência, em Freire, não são completamente diferentes, visto que a base fundamental se mantém, mas as ênfases mudam. Em geral, não se anulam e, normalmente, convivem. Segundo Scocuglia (2013), podem-se identificar, ao longo da obra freireana, ao menos quatro conceitos diferentes de conscientização: 1) consciência da realidade nacional; 2) níveis de consciência ("intransitiva", transitivo-ingênua e transitivo-crítica); 3) consciência de classe; e 4) consciência das múltiplas subjetividades. O propósito não é de descrever amplamente cada conceito, mas apresentar uma breve noção.

1) Consciência da realidade nacional – conforme Freire (2002b), o Brasil foi colonizado (1500), não com a intenção de se criar uma civilização, mas com o interesse da exploração comercial. Na época da conquista, a população de Portugal era infimamente pequena e não comportava um projeto de povoamento. Além disso, Portugal acabava de descobrir o caminho marítimo para as Índias e, nas palavras de Freire, "diante da magnificência oriental, nada tínhamos que pudesse ser comparado" (2002b, p. 75). Assim, o Brasil ficou, desde o início da colonização, desprezado e "entregue às incursões gulosas de aventureiros" (2002b, p. 75).

Em relação aos colonos que vieram para o Brasil, Freire considera que lhes faltaram ânimo e integração com a terra nova. "Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar 'sobre' ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados. Daí, dificilmente virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la" (2002b, p. 76). Mesmo com a vinda da Família Real (1808), o Brasil continuou sendo visto como terra estrangeira, o mundo de referência dos desejos culturais e para se pensar a própria realidade brasileira, e continuou sendo a Europa e, mais tarde, os Estados Unidos. Estava faltando assumir o Brasil para se superar a postura de alienação em relação à nação. As palavras de Freire ilustram bem essa situação:

> Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro. É evidente que esse era fundamentalmente um modo de

> pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante desse pensar. O intelectual sofria de uma nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão européia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queira ser um homem de cultura, menos queira ser brasileiro. (2002b, p. 106).

Essa realidade de alienação se estendeu Século XX adentro. Um marco na mudança dessa postura pode ser encontrado, segundo Freire, no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)[35], que fez da alienação objeto de reflexão e começou a pensar no Brasil com seus problemas como realidade própria, como projeto, como nação. Assim, contribuiu para o despertar da consciência nacional, que se prolongou para dentro das universidades brasileiras, principalmente para a Universidade de Brasília (UnB). Freire tinha proximidade com o grupo isebiano e assumiu essa tarefa como um papel fundamental da educação: educar para a conscientização que, nesse momento, significava educar para o despertar da consciência nacional que, por sua vez, implicaria a transformação da realidade e a provável constituição de uma identidade e estima própria. Acreditava-se, assim, no início de um movimento de transição no Brasil.

2) Níveis de consciência – esse conceito é muito próximo do da 'consciência nacional', porque os níveis de consciência, de certa forma, são transversais aos outros conceitos. Freire fala em consciência intransitiva[36],

---

35 Antes do ISEB, ocorreram episódios ligados a transformações infraestruturais, como a abolição da escravatura, no final do Século XIX (1888), as guerras mundiais, a crise de 1929, que colaboraram, segundo Freire (2002a, p. 87), para o início de um movimento de transição. Contudo, sendo mais resultado de um movimento automático ou consequente do que propriamente pensado como projeto de nação brasileira.

36 Freire observa, no livro "Educação e mudança', que toma "esse termo [consciência instransitiva] da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro" (2010, p.39). No livro 'Educação como prática da liberdade', ele também utiliza o termo "intransitivo", mas entre aspas, porque considera o ser humano, mesmo quando alienado, um ser aberto. No livro 'Ação cultural para a liberdade e outros escritos', passa a utilizar o termo semitransitivo.

que é, essencialmente, mágica, consciência transitivo-ingênua, que é um misto de ingenuidade e criticidade, porém mais para a primeira do que para a segunda, e consciência transitivo-crítica.

O nível da consciência intransitiva não significa o completo fechamento, porque, no entendimento de Freire, o ser humano, "qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência 'intransitiva' é a limitação de sua esfera de apreensão" (2002b, p.68). É um estágio de difícil discernimento, em que o compromisso com a existência fica comprometido, e a atitude do sujeito se encontra fragilizada ou comprometida. Abre-se mão do princípio da causalidade a favor da explicação mágica: tudo é vontade de Deus, por exemplo.

O nível transitivo divide-se em transitivo-ingênuo e transitivo-crítico. O primeiro caracteriza-se pela interpretação simplista dos problemas, pela tendência de considerar o passado como o melhor tempo, pela impermeabilidade à investigação, pela fragilidade de argumentos, pelo teor de emocionalidade, pela prática não dialógica, mas polêmica, pelas respostas com teor ainda mágico, pela deturpação e distorção dos fatos. Compreende a realidade como estática, não dinâmica e mutável e facilmente cai no fanatismo ou no sectarismo.

O nível da consciência transitivo-crítica se caracteriza pela profundidade na análise dos problemas, e em vez da explicação mágica, orienta-se pelo princípio da causalidade, reconhece a dinamicidade e a mutabilidade da realidade, é aberto à revisão e não afeito ao preconceito, procura não parecer ser para ser autenticamente, é inquieto na quietude e vice-versa, não aceita a transferência, mas a delegação de responsabilidade e de autoridade, é indagador, ama e se nutre do diálogo, aceita o novo não apenas por ser novo e não repele o velho por ser velho.

Enquanto a passagem da intransitividade para a transitividade ingênua é feita praticamente de forma automática, motivada por mudanças, principalmente de ordem econômica ou de contexto, a passagem para a transitividade crítica requer processos educativos.

> O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a dominantemente transitivo-crítica, ele não [se] daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho

> educativo crítico com essa destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação. (FREIRE, 2002b, p.70).

Há o risco de a transitividade ingênua não avançar para a transitividade crítica e se canalizar para uma consciência fanática, própria da sociedade de massificação, carregada de fascismos. Na consciência transitivo-ingênua, há uma busca de compromisso, na transitivo-crítica, há compromisso e na consciência fanática, há uma entrega irracional (FREIRE, 2010, p.39). Nesse conceito, educar para a conscientização significa tentar a passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica, preparando o ser humano para captar os desafios do tempo e para resistir aos poderes das emocionalidades da transição e à força dos irracionalismos.

3) Consciência de classe – assim como o conceito 'consciência nacional', o conceito 'consciência de classe' se encontra diretamente ligado aos 'níveis de consciência'. Segundo Freire, uma das tarefas de um projeto revolucionário e da educação para a liberdade consiste em "descobrir os procedimentos mais eficientes, em cada circunstância, a fim de ajudar as classes dominadas a superar os níveis de consciência semi-intransitiva e transitivo-ingênua pelo da consciência crítica, o que significa que se assumam como 'classe para si'." (2002a, p. 94). Para Freire, a consciência de 'classe oprimida' ou de 'classe dominada' passa primeiro ou, ao menos, concomitantemente pela consciência de 'homem oprimido' ou 'mulher oprimida'. "Descobrirem-se [...] significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem essa descoberta" (FREIRE, 2003b, 173).[37] Da consciência de si como oprimido, já não aceitando o caráter mágico e mítico que o mantém preso à opressão, aderido à realidade do mundo que o nega como sujeito, passa à consciência de classe oprimida. Na consciência de classe, como classe dominada, passa a se compreender numa relação antagônica com outra classe - a classe dominante. É como consciência de classe, com posição de classe, como classe para si, como classe trabalhadora que os

37 A ideia da 'consciência de si como oprimido' é o pensamento próprio da pedagogia do oprimido. Contudo, no livro 'Pedagogia do oprimido', principalmente no último capítulo, Freire vai fazendo a ponte entre a 'consciência de si como oprimido', que é predominantemente psicopedagógica, e a 'consciência de classe para si' de estar sendo classe oprimida e dominada, mas inconformada e resistindo, que é prioritariamente político-pedagógico, observa Scocuglia (2013, p.92).

oprimidos podem superar a exploração se unindo[38], organizando-se e lutando, pedagógica e politicamente, pela transformação radical e revolucionária da sociedade de classes.

Em 'Pedagogia da Esperança', Freire diz que foi criticado por não afirmar, na 'Pedagogia do Oprimido' a "luta de classe como motor da história" e que usou dezenas de vezes a palavra 'classe', porém não acha que a luta de classe é o motor da história, mas que, certamente, é um dos motores (2002d, p. 91). Também faz uma autocrítica, já admitida em "Ação Cultural para a liberdade e outros escritos', por ter tomado, no livro 'Educação como prática da liberdade", "o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação" (FREIRE, 2002d, p. 103). Segundo esse educador, o equívoco não foi reconhecer a importância do desvelamento e do conhecimento da realidade para a possibilidade da transformação, mas "não ter tomado esses polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação" (FREIRE, 2002d, p. 103). Em 'Pedagogia do Oprimido' e em toda a sua obra seguinte, insiste na dialética reflexão-ação, eu-tu, consciência-mundo, conhecimento-transformação, entre outros.

Fechando esse ponto, é interessante notar a diferente nomenclatura utilizada por Freire para se referir à classe com que se comprometeu política e pedagogicamente e à qual dedicou a sua obra: oprimidos, classe oprimida, classe dominada, classe trabalhadora.

4) Consciência das múltiplas subjetividades - Freire nunca abriu mão da subjetividade (individualidade, sujeito individual), nem mesmo a favor da consciência de classe (coletividade, sujeito coletivo), pois condicionou a 'consciência de classe para si' à 'consciência de si' como indivíduo. Por outro lado, nunca abandonou a ideia de consciência de classe. Não cedeu ao neoliberalismo, que tentou fazer acreditar que as classes sociais deixaram de existir, bem como a esquerda e a direita, e que, com a queda do Muro de Berlin, em 1989, deu por morto e enterrado o socialismo e proclamou o fim dos antagonismos e a vitória definitiva da democracia liberal ocidental

38 Freire (2003b, p. 174) diz que a "união dos oprimidos é um quefazer que se dá no domínio do humano e não no das coisas." O humano negado, não reconhecido como gente, situação que a classe oprimida não pode aceitar e deve se unir para transformá-la.

(capitalismo neoliberal), decretando o fim da história, conforme sugeriu Francis Fukuyama (1989 e 1992). Referindo-se às classes sociais, Freire sustentou na década de 1990: "Elas existiam [...] e existem hoje" (2002d, p.123).

Todavia, foi percebendo, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, que a categoria de classe social, ainda que fundamental, não dava conta de explicar e resolver a complexidade da existência humana. Foi quando, sem abandonar a consciência de classe, se voltou veemente para as questões de gênero, de raça e da diversidade. Em 'Pedagogia da Esperança', Freire diz estar superado o discurso fanático, inconsequente, mas não o discurso ideológico. Segundo ele,

> o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a 'cor' da ideologia. (FREIRE, 2002d, p.156).

Considerando o discurso que proclama o fim das classes e das ideologias, em vista da vitória e da excelência atribuídas ao capitalismo, Freire questiona: "Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente [...] fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro" (2002d, p. 94-95). Essa negação é feita em forma de ofensa, humilhação, desprezo e exploração. Excelência que convive com a desigualdade abismal, com bolsões de pobreza e com bilhões em situação de miséria, sem saúde, sem educação e sem moradia descente. O pior é que não só convive como, de certa forma, requer essa situação como estímulo para a concorrência e a competição e para provocar a diferenciação, a distinção e a (falsa) sensação de superioridade tão desejada e perseguida por muitos.

Diante desse quadro neoliberal, Freire diz que as chamadas minorias precisam perceber e reconhecer que são, na realidade, a maioria e que devem identificar as semelhanças entre elas e buscar a unidade na diversidade. "O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*" (FREIRE, 2002d, p. 154). Indica a unidade na diversidade como um caminho para a democracia substantiva e radical. Para Freire, a única minoria, realmente, é a classe dominante, mas que, em geral, consegue se camuflar e se apresentar com status de maioria hegemônica.

Relacionada ao problema das minorias, há a questão da multiculturalidade, que não é a justaposição de culturas, tampouco a imposição de uma sobre outras, mas na liberdade e no direito de cada cultura de se mover na diferença, sem medo de ser diferente, sem se sentir menos por isso e, obviamente, no respeito às outras culturas. A tensão de se constituir em relação ao diferente é própria da relação democrática e do inacabamento, mas não, do medo nem da prepotência.

A consciência das múltiplas subjetividades, sejam elas individuais ou coletivas (multiculturalidades), requer essa capacidade de conviver e unidade na diversidade. Dialética e respeitosamente, consiste, no fundo, na explicitação e na afirmação das subjetividades. Como foi possível perceber, a constituição da consciência e da conscientização, do ser humano, em Freire, é relacional e comunicativa.

Depois de demonstrada a importância da consciência e da relação na elaboração do mundo humano, que se caracteriza, sobretudo, por sua dimensão histórico-cultural, é pertinente aprofundar alguns aspectos característicos dos homens e das mulheres como seres históricos.

2.2.3 O ser humano como ser histórico

A história remete à capacidade e à responsabilidade humana com o fazer ou, como diria Freire, com o quefazer, pois, a história é feita pelo homem e pela mulher e representa exatamente a intervenção humana no mundo. Como já vimos, fazer história é uma característica exclusivamente humana, que provém, sobretudo, de sua capacidade de ter consciência e (rel)ação. Essa capacidade, em geral, recusa-se a ser simples objeto para ser

sujeito ativo, em relação intersubjetiva, na elaboração do mundo humano, isto é, do mundo histórico. Segundo Freire, essa vocação humana de ser sujeito da história se caracteriza, sobretudo, pela capacidade de tridimensionar o tempo, de decisão e de liberdade, de criação e cultura, de posição e organização política, de ética e, como consequência disso tudo, de possibilidade. Vamos dedicar um pouco de atenção a essas características.

A história é condição humana. Para Hegel, a história ou, conforme expressão do próprio autor, o "espírito do mundo" significa a soma das manifestações humanas. Marx refere que a história é a transformação da natureza provocada pela ação humana. Freire enuncia que "podemos contar a história do que ocorre no suporte, falamos das várias formas de vida que nele se realizam, ao passo que a História que se processa no mundo é aquela feita pelos seres humanos" (2001a, p. 20). A intenção não é de querer igualar a concepção de história dos três pensadores, porquanto há diferenças intransponíveis entre o pensamento de Hegel e o de Marx, e do pensamento deles com o de Freire não é diferente, mas queremos chamar à atenção para a concordância que há entre eles, em torno da dimensão e da especificidade humana da história. Para os três, história significa, sobretudo, existência humana.

Assim como Hegel (2003, p. 26 – 27), que compreende que a coisa não se esgota em seu fim, mas em sua atualização, nem o resultado é o todo efetivo, mas o resultado e o seu vir-a-ser, porém, ainda destacando o aspecto do passado, Freire compreende que "'o homem não é apenas o que é, mas também o que foi'; daí que *esteja sendo,* o que é próprio da existência humana" (2001c, p. 60). Nessa compreensão, o homem é o que é, o que foi e o que será, devido a sua capacidade de tridimensionar o tempo: passado, presente e futuro. Com essa consciência histórica, ele pode se formar em uma continuidade, diferentemente do animal, que vive em um permanente 'hoje' e que não tem perspectiva futura. No ser humano, diz Freire, há "uma solidariedade entre o presente e o passado, em que o primeiro aponta para o futuro, dentro do quadro da continuidade histórica" (2001c, p. 60). Isso quer dizer que o homem e a mulher se fazem num processo e, por isso, uma de suas características é *estar sendo*. O tempo, dimensionado em ontem, hoje e amanhã, não é constituído de momentos estanques, pois, conforme Freire, "se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo

contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica" (2003b, p.92). Cada dimensão do tempo ou época, por sua vez, também é formada por um conjunto de ideias, concepções, valores e desafios em interação e busca de *ser mais*.

Cada época histórica, assim como a interação entre elas, depende fundamentalmente de outra importante característica humana: a livre decisão. No item anterior, observamos que o poder de "decisão" dos animais se encontrava em sua espécie, e não, neles mesmos. Com o ser humano é diferente, pois, devido à sua condição de sujeito, ele se faz decidindo, porém, sempre em relação com o mundo e com os outros. "Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir* e de *romper*; sem o que não reinventamos o mundo", diz Freire (2001a, p.23). A vida do ser humano se apresenta de forma aberta, para ser assumida entre um conjunto infinito de possibilidades. Por isso, o humano se faz optando. É ele que decide viver, ou não. Também decide a forma como quer viver, que inclui lugar, trabalho, relações...[39] E mesmo quando opta por não decidir e fica dependendo das decisões de outros, quando não assume sua vocação de sujeito ativo e se limita à passividade própria do objeto, essa é uma decisão. O homem é responsável pelo sentido que dá à sua vida. Se, de um lado, o ser humano tem o poder de decidir o que quer ser, de outro lado, ele também é responsável pelo que é. Isso significa que a liberdade humana requer responsabilidade. Não há liberdade sem responsabilidade e vice-versa. As duas são como dois lados de uma mesma moeda que, nesse caso, é a vida do ser humano. Talvez, ali resida a explicação para o medo que muitos nutrem de assumir a liberdade, conforme Freire alerta na obra *Pedagogia do Oprimido.* Nesse sentido, Freire afirma:

> Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que essa, implicando a expulsão dessa sombra, exigiria deles que

39 Ao afirmar que o ser humano tem a condição e, de certa forma, a obrigação de se fazer na decisão, isso não significa desconhecer e, muito menos, desmerecer os condicionantes que incidam e, muitas vezes, limitam as decisões. Contudo, apesar dos condicionantes, sejam de ordem econômica, política, cultural ou outra, o ser humano tem liberdade e responsabilidade de decidir diante da realidade e do mundo que o condiciona.

> ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (2003b, p. 34).[40]

Ressalte-se, no entanto, que, em coerência com a concepção de Freire, é necessário lembrar que o ser humano é um ser em relação com o mundo e com os outros e, por isso, o indivíduo não é o único responsável por sua situação. Caso contrário, estaríamos sendo injustos com sua concepção dialética e interativa, pois, segundo Freire, porque os homens “são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (2003b, p. 90). Porém, os seres humanos, em seu conjunto, são responsáveis pelo mundo existencial que criam, pois praticamente tudo o que é poderia ter sido e poderá ser diferente do que é, dependendo da decisão e da ação humana (sem desconsiderar nem desmerecer os condicionantes objetivos que permeiam as decisões).

Antes, falamos da responsabilidade do ser humano pela existência que ele mesmo ajuda a criar. Com isso, queremos lembrar que a capacidade de *criar* é outra característica fundamental do ser humano. Ela já representa um passo além, isto é, já é, de alguma forma, a efetivação de determinada decisão. Assim, a criação humana significa exatamente o mundo cultural, porque efetiva a existência humana na história quando transforma o mundo. Como já mencionamos, os seres humanos são seres da práxis. Conforme Freire, a práxis, “como reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito,

40 A *introjeção* é uma ideia-chave na teoria da opressão de Freire e revela a presença da influência de Erich Fromm no pensamento de Freire. Contudo, devido à delimitação do nosso trabalho, vamos apenas mencionar e reconhecer essa presença sem analisá-la mais aprofundadamente.

enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica" (2003b, p. 92) É como seres transformadores e criadores que os homens produzem as coisas materiais necessárias à vida e produzem a vida social: as ideias, as concepções e as instituições. Assim, com sua ação criadora e transformadora da realidade objetiva, criam a história e se tornam seres histórico-sociais.

Como um ser que vive em sociedade, o ser humano também se caracteriza por sua dimensão política, que é a organização da vida em sociedade. No fundo, é a política que regula as relações e as estruturas de poder entre os seres humanos. É pela organização política que se procura assegurar o bem comum aos cidadãos de uma sociedade. A política representa a necessidade ou a capacidade dos seres humanos de regrarem sua vida, ou melhor, sua convivência, em vista da justiça, da paz e da "felicidade" de todos. No fim, a organização política de uma sociedade define o dia a dia das pessoas. Por isso Freire considera importante a política. Esse aspecto será tratado com mais detalhe em um item específico sobre política e ética.

A capacidade de consciência, de decisão, de criação e de organização política implica outra importante característica humana: a ética. Ética significa coerência entre discurso e ação em torno dos valores em que se acredita. Isto é, postura e atitude coerentes com nossa consciência, opções e valores. Em suma, ética significa, sobretudo, compromisso com a vida, especialmente com a humana, como condição e valor máximo da existência. Nesse sentido, Freire (2002c, p.17) fala de uma ética universal do ser humano que condena o discurso cínico, a exploração da força de trabalho do ser humano, a falsidade, a injustiça e a promessa que, deliberadamente, não será cumprida, a mentira, o gosto de falar mal de outros, enfim, a discriminação de raça, de gênero e de classe. Segundo ele, o ser humano só se pode assumir como tal, isto é, como humano, se se assume como sujeito ético. Freire assim escreve:

> Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Nesse sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (2002c, p. 19).

Freire fala da ética universal do ser humano como fala da vocação ontológica para a humanização[41]. Enquanto a humanização e a ética são vocação, a desumanização e a transgressão ética são apenas possibilidades e, quando acontecem, representam um desvirtuamento da vocação. A ética se encontra ligada à vocação humana de ser sujeito, que requer condição de consciência, decisão, (rel)ação e coerência.

Outra característica do ser humano como ser histórico é a possibilidade. Diferente da ideia de possibilidade como um desvio de vocação[42], a história se apresenta para Freire como possibilidade, e não, como determinismo. Isso quer dizer que, como existência, ela está sendo resultado da livre, porém condicionada decisão humana. Contudo, a história sempre está sujeita à decisão e à intervenção/transformação humana. A esse respeito, Freire expressa o seguinte:

---

41 Segundo Freire, homens e mulheres são seres com vocação ontológica e histórica para *ser mais*. São ontológica e historicamente vocacionados à humanização. Para ele, a desumanização é uma possibilidade e uma realidade histórica, mas essa não é a vocação do ser humano, e sim, sua distorção. A violência, realidade histórica que desumaniza as pessoas e o mundo, na compreensão freireana, não inaugura outra vocação, mas consiste no puro desvirtuamento da vocação humana. Essa questão será tratada mais amplamente adiante, no item 2.4.1.

42 Às vezes, Freire parece cair em certa contradição entre a ideia de *vocação ontológica para a humanização* e a de *história como possibilidade*. Ele mesmo adverte: "É importante insistir em que, ao falar do 'ser mais' ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. [...] 'vocação', em lugar do [sic] ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história" (FREIRE, 2002d, p. 99). Com isso, o autor quer defender que a humanização não é um estágio ou um momento pré dado a ser alcançado, mas um modo de busca e de ser na história. Contudo, sugere certo horizonte ou, como ele mesmo diz, certo endereço para a história. Aí que dá margem para a confusão: se a história é possibilidade, ela pode ter endereço? O que fundamenta exatamente a humanização como vocação ontológica e histórica, e não, como mera possibilidade histórica? Essa questão se coloca porque Freire não justifica suficientemente esse seu princípio. No início da 'Pedagogia do Oprimido', ele faz a distinção entre a humanização como vocação e a desumanização como possibilidade e alega que, se admitíssemos a desumanização como vocação, nada mais nos restaria a não ser o cinismo e/ou o desespero (2003b, p. 30). Contudo, esse argumento serve para defender que a desumanização não é vocação, mas não necessariamente para argumentar que a humanização é vocação. As duas não poderiam ser possibilidade? Uma vez havendo a possibilidade do *ser mais*, da humanização, já não daria sentido para o sonho e a luta de buscá-lo? Diante dessa problematização, pergunta-se: Freire não estaria defendendo um princípio ontológico, portanto metafísico – talvez a criação divina – que poderia, em partes, contrariar a sua concepção de homem como ser histórico? Parece sugerir à história um princípio ontológico que se constitui para ela como uma espécie de endereço a ser perseguido (vocação), porém não estaria por trás dessa ideia a moral cristã? Nesse caso, Freire, mesmo concebendo a história como existência humana que se constitui na interação comunicativa entre sujeitos mediados pela realidade objetiva, ainda não seria tão radical para propor, conforme Habermas e Apel (2004), a total superação da metafísica por meio da linguagem comunicativa.

> A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores *condicionantes* a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como *dado dado*, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. (2007, p. 100).

Como possibilidade, e não, determinismo, mesmo que condicionada, a história se apresenta como constante desafio a ser construído ou elaborado pelo ser humano, em colaboração com o mundo, sempre no sentido da busca do *ser mais,* da humanização da existência.

A última característica humana é a de se educar. O ser humano se faz na educação. Pelo conjunto de características já vistas, ele não nasce pronto nem vive instintivamente, mas precisa se educar para se tornar o que deseja ou sonha ser. Freire concorda com o pensamento de François Jacob[43] de que o ser humano é "programado para aprender", mas essa é uma programação aberta, ou seja, como condição de possibilidade para se fazer como humano, como gente. Assim, o humano se torna como tal se educando. Esse ponto será aprofundado em seguida, no item que tratará especificamente sobre a educação.

Há relação direta entre a concepção antropológica e a concepção epistemológica em Freire, pois, assim como o ser humano e a história, o conhecimento também é possibilidade, é processo, é elaboração, enfim, é colaboração. Por esse motivo, achamos pertinente buscar, na concepção de ser humano, precisamente como ser de consciência e de história, elementos para compreender a concepção freireana de conhecimento. Por ser uma especificidade humana, o conhecimento tem como fundamento a

43 Freire, seguidamente, faz referência ao texto de François Jacob, 'Somos programados, mas para aprender' (Nous sommes programmés, mais pour apprendre), ao qual teve acesso por meio da Unesco, em 1991.

antropologia e, ao mesmo tempo, é uma das principais dimensões da constituição humana.[44]

2.3CONHECIMENTO COGNOSCITIVO, COMUNICATIVO E SÓCIO-HISTÓRICO

Neste item, investigamos a concepção de conhecimento (saber) em Paulo Freire. Como já foi possível perceber, há uma implicação direta entre o ser humano e o ser do conhecimento. Contudo, cabe analisar, especificamente, os elementos constitutivos deste último. Para tanto, trataremos da dimensão cognoscitiva, comunicativa e histórica do conhecimento.

2.3.1 Dimensões do conhecimento: cognoscitiva e comunicativa

Freire, em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, fala de uma dupla função do pensamento: cognoscitiva e comunicativa. Essa lógica se estende à sua compreensão de conhecimento. Dessa forma, a condição de possibilidade do conhecimento humano passa pela interação de duas dimensões: a cognoscitiva, que representa a capacidade humana de se afastar do objeto e *admirá-lo* para apreendê-lo; e a comunicativa, que representa a capacidade humana de dar significado e sentido ao apreendido, o que exige uma relação intersubjetiva e o acordo constituído racionalmente entre sujeitos. Juntas, as dimensões cognoscitiva e comunicativa possibilitam e realizam a relação gnosiológica[45], que não encontra sua finalidade no objeto

---

44 Ao finalizar esse ponto, cabe notar que recai certa crítica, feita, sobretudo, pelos frankfurtianos sobre pensadores, em geral, de pensamento iluminista, que assumem um conceito 'otimista' de história, que tende a conduzir ao progresso. Essa crítica é fundada, especialmente, nos projetos políticos totalitários decorrentes dessa concepção. Nesse sentido, Freire, quando insiste que a história é possibilidade, e não, determinismo, busca se desprender dessa ideia fechada de progresso e investe na concepção dialética como processo aberto. A ideia freireana passa a ser reforçada com sua concepção de ser humano como um ser histórico que se caracteriza pela liberdade de decidir, criar, organizar e de se conceber como inconcluso e vocacionado a *ser mais*.

45 O conceito gnosiológico se encontra ligado à teoria do conhecimento voltada para questões de essência e origem do conhecimento, ou seja, vem de uma tradição que ainda não concebe a constituição do conhecimento como processo e condicionado pela relação intersubjetiva. Porém Freire o assume

cognoscível, mas na comunicação intersubjetiva em torno do objeto. Aqui, encontramos os fundamentos da concepção epistemológica freireana como interação comunicativa que implica a relação intersubjetiva sujeito-sujeito. É justamente nessa relação que o conhecimento adquire significado e sentido. Pela importância desse princípio na concepção freireana, aprofundaremos a especificidade de cada uma dessas dimensões, a cognoscitiva e a comunicativa, para, conforme expressão de Freire, compreender a *relação gnosiológica*.

No item anterior, vimos que a especificidade humana consiste na capacidade de se constituir como existência cultural, histórica e social. Essa existência não seria possível se os seres humanos não tivessem a capacidade de se comunicar. Segundo Freire, "o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano" (2001c, p. 65). A comunicabilidade é uma característica fundamental da existência humana prolongada na história. "O mundo humano é [...] um mundo de comunicação" (FREIRE, 2001c, p. 66). Como podemos ver, ela não só condiciona o conhecimento como também toda a existência humana. Porém, como isso já foi amplamente abordado no item anterior, interessa, aqui, perceber, especificamente, como a comunicação é uma das dimensões de condição de possibilidade do conhecimento.

Para Freire, como o mundo humano é um mundo de comunicação, a finalidade do conhecimento é de contribuir para a realização da comunicação, ou seja, encontra-se na comunicação ou intercomunicação entre os sujeitos. Por isso, a relação gnosiológica não pode ficar reduzida à relação do sujeito com o objeto cognoscível. Para o autor da obra *Extensão ou Comunicação?*, "a relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto" (FREIRE, 2001c, p. 65). Sem a interação comunicativa entre sujeitos cognoscentes, mediados e provocados por objetos cognoscíveis, o conhecimento fica comprometido. Para Freire, assim como não há ser humano isolado, porque a existência humana é feita de relações, também não há pensamento

---

e o emprega, ignorando ou amenizando seu arcabouço histórico, exatamente para expressar uma compreensão epistemológica ampliada, em que a gnosiologia contempla tanto a dimensão cognoscitiva quanto a dimensão comunicativa do conhecimento, que implica a relação intersubjetiva.

isolado. Ele refere que o "ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos" (FREIRE, 2001c, p. 66). Assim, a estrutura do conhecimento assume uma tríade: um primeiro sujeito cognoscente, um objeto cognoscível e um segundo sujeito congnoscente (no mínimo, um segundo sujeito, mas pode ser um terceiro, quarto, quinto..., um sem número de sujeitos se comunicando, próprio da intersubjetividade). É importante observar que todos os sujeitos são cognoscentes. Não há, na constituição freireana do conhecimento, sujeito passivo. Por outro lado, também não há sujeito exclusivo, que pode dispensar a colaboração de outro. Nesse sentido, Freire escreve: "O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário" (2001c, p. 66). Por isso, comunicar não é fazer comunicados prontos e acabados de um sujeito ao outro, pois isso não seria comunicação, que implica reciprocidade, mas seria transformar alguém em paciente/recipiente de comunicados. A comunicação é sempre dialógica, e o diálogo, por sua vez, é sempre comunicante. Conhecer, através da comunicação, é significar e ressignificar, em colaboração, a existência humana.

Assim, uma dimensão importante da comunicação são os significados. Não há comunicação sem compreensão, a qual sempre se dá em torno de significados. Para Freire, "comunicar é comunicar-se em torno do significado significante" (2001c, p. 67). Os próprios significados não são apreensão ou criação de algum sujeito individual, mas são criação cultural, que se realiza de forma interativa. É em torno dos significados que os sujeitos constituem um *mundo comum*, que permite a comunicação. Um mundo com convergência de intenções que o significam e que também criam condições de possibilidade para a divergência entre os que nele se comunicam. Os próprios signos linguísticos usados para significar o mundo existencial são acordados entre os sujeitos comunicantes. Assim, os próprios significados que possibilitam a comunicação são, ao mesmo tempo, resultado da comunicação, ou seja, são comunicação. Também aqui, como em toda concepção freireana, há uma relação interativa. As palavras de Freire explicitam bem essa relação:

> Se não há esse acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isto é tão verdadeiro que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato, Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente. (2001c, p. 67-68).

A linguagem adequada cumpre importante função nessa relação. Quando pretendemos nos comunicar, precisamos usar uma linguagem que seja entendida por nossos interlocutores, porque o significado do objeto a partir do qual nos comunicamos só será compreendido se os significantes (signos linguísticos) utilizados para esse fim são de comum entendimento. Uma linguagem demasiadamente técnica, entre sujeitos que não a dominam, não gera comunicação. Por isso não podemos concluir que eles não têm capacidade de dialogar. Pelo contrário, não podemos esquecer que toda linguagem se encontra marcada pelos condicionantes socioculturais e, por isso, é preciso refletir e considerar o contexto em que a linguagem desses sujeitos se forma, a fim de se encontrar um *mundo comum* que possibilite a comunicação. Para tanto, o diálogo, sempre problematizador, é a melhor forma de comunicação, porquanto diminui a distância entre a expressão significativa de um sujeito e a percepção do significado por outros sujeitos. Segundo Freire, "enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro" (2001c, p. 68). O cuidado semântico é fundamental para a comunicação. Contudo, fica claro que, sem reciprocidade e coparticipação entre os sujeitos, não há comunicação, e sem comunicação, não há conhecimento. Assim, o conhecimento, que tem pretensão de sentido, deve ter atenção com o pensamento, a linguagem e a realidade/contexto em que se constitui. Veremos, adiante, que essa compreensão de conhecimento vai ser fundamental para a concepção de educação de Freire.

Convém, agora, fazer um esforço para compreender e aprofundar a dimensão cognoscitiva do conhecimento, que é fundamental para acentuar

na comunicação, como no conhecimento, um aspecto da especificidade humana: a faculdade reflexiva. É a que se caracteriza pela capacidade humana de se ter a si mesmo como 'objeto' de sua consciência, de se afastar do objeto e transcendê-lo, para torná-lo reflexivo e criticamente presente. É a capacidade de *ad-mirar* o objeto, a fim de significá-lo. A dimensão cognoscitiva é a que acentua, na comunicação, seu caráter existencial, ou seja, que distingue, de forma especial, a comunicação humana (composta de pensamento, linguagem e contexto/realidade) da dos demais animais. Também é a que distingue, centralmente, a comunicação *mental* da *emocional*.[46] A comunicação emocional é a que se realiza por meio de contágio ou paixão, provocada por um forte sentimento, que pode ser de ódio ou de amor, mas que não se encontra mediatizado pela compreensão do objeto/conteúdo da comunicação, pois não *ad-mira*, não problematiza o objeto mediatizador dessa comunicação. Ao contrário, a *comunicação mental*, segundo Freire, "implica na compreensão pelos sujeitos comunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa" (2001c, p. 70). Logo, podemos dizer que a dimensão cognoscitiva representa o lado reflexivo e crítico da comunicação e, consequentemente, do conhecimento.

Cabe, no entanto, reforçar que as dimensões cognoscitiva e comunicativa do conhecimento não são momentos separados ou sobrepostos na relação gnosiológica ou epistemológica. Só didaticamente podemos falar delas de forma separada, mas, na realidade, são duas dimensões que se encontram permanentemente em interação simultânea, porque uma não existe verdadeiramente sem a outra, e sem interação comunicativa entre sujeitos a propósito do mesmo objeto, não há conhecimento humano. Qualquer uma das duas dimensões, isoladas, é insuficiente para completar, devidamente, a relação gnosiológica ou a epistemológica. Para o conhecimento humano se realizar, as duas dimensões, tanto a cognoscitiva quanto a

46 Cabe observar que, atualmente, a linguagem e a comunicação emocional se encontram em pleno desenvolvimento, uma espécie de resgate e retomada mediante exacerbados racionalismos e, certamente, Freire concordaria com essa necessidade. O ser humano comunica com a totalidade do seu ser. A comunicação que se realiza temperada pela emocionalidade ganha potência e credibilidade. Contudo, quando Freire recorre à distinção entre comunicação emocional e mental, é para acentuar que, enquanto a primeira se dá motivada pela paixão, que tanto pode ser um sentimento de querer como de repulsa, a segunda se dá, necessariamente, mediada pela criticidade.

comunicativa, devem se encontrar em simultânea interação. Sobre isso, Freire se expressa da seguinte forma:

> A comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua 'ad-miração' sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. (2001c, p. 70).

Importa, ainda, observar que comunicação não significa absoluta concordância entre os sujeitos comunicantes. Ela exige um *mundo comum* ou um "quadro significativo comum" (FREIRE, 2001c, p. 67) aos sujeitos comunicantes para poder se efetivar. Porém, é exatamente a efetiva comunicação que possibilita o surgimento e a manifestação de divergências, visto que compreender o outro não significa concordar com ele ou aderir à sua convicção. Aqui, entra outro aspecto da comunicação - as convicções de cada sujeito. Freire busca ilustrar essa questão da seguinte forma:

> Posso entender a significação dos signos lingüísticos de um camponês do Nordeste brasileiro que me diga, com absoluta convicção, que trata as feridas infectas de seu gado rezando sobre os rastros que esse vai deixando no chão.
> Desde logo, como afirmamos acima, o entendimento da significação dos signos lingüísticos desse camponês implica na compreensão do contexto em que se gera a convicção que foi expressa pelos signos lingüísticos.
> Não obstante, a compreensão dos signos, como tampouco a compreensão do contexto, não são suficientes para que eu compartilhe de sua convicção. (2001c, p. 71).

Nesse caso, devido ao conhecimento técnico que detém a esse respeito, Freire invalida o que há de teoria nessa compreensão. Ao mesmo tempo, seu conhecimento técnico se choca com as convicções do conhecimento mágico desse camponês, que terá as mesmas dificuldades de aceitar a convicção de Freire. Por essa razão, é importante realizar, de forma sistemática e programada, a relação gnosiológica, que requer a

interação comunicativa que passa pela problematização e pelo diálogo. Para superar esse impasse, não há outra saída, a não ser a comunicação dialógica em torno das razões que levam às convicções de cada um. Nesse caso, não basta respeitar as diferenças, é preciso confrontá-las, dialogando. À medida que a comunicação avança em torno da compreensão do conteúdo do objeto em questão, as convicções podem se alterar. Também pode acontecer que, mesmo um compreendendo as razões do outro, não cheguem a um acordo em torno das convicções. Isso, em si, não é um problema. Importa que se comuniquem e que busquem se compreender em suas diferenças, sem perder o respeito. O que não pode é um sujeito transferir seu conhecimento para o outro comunicando suas convicções, pois isso é imposição e não gera conhecimento, mas dominação.

Com essa compreensão, Freire introduz uma nova relação constitutiva do conhecimento: a relação dialógico-comunicativa, que vem se juntar a outras relações constitutivas do conhecimento, tradicionalmente aceitas, como a gnosiológica, a lógica e a histórica. Freire assume as relações tradicionais, mas acrescenta e acentua a dimensão comunicativa, que condiciona o desenvolvimento do conhecimento à relação intersubjetiva. Nesse sentido, ele é enfático: "A busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a 'estrutura dialógica' do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição" (FREIRE, 2001c, p. 68). O conhecimento requer a comunicação intersubjetiva.

Por ser uma relação dialógico-comunicativa, o conhecimento é compreendido por Freire como um processo histórico e socialmente realizado. A validade do conhecimento é estabelecida no contexto histórico-social, porém, sempre em relação intersubjetiva e em vista do *ser mais* humano. É o que passaremos a analisar, brevemente, no item que segue.

2.3.2 O conhecimento como processo histórico e social

Para falar no conhecimento como um processo que se realiza histórica e socialmente, não podemos prescindir da relação homem-mundo e da relação intersubjetiva presente na concepção epistemológica de Freire. Ou seja, podemos falar em conhecimento que se realiza num processo

histórico e social exatamente devido à compreensão de Freire de que o conhecimento é produção que se realiza através da comunicação e do diálogo entre sujeitos e, como tal, sempre em processo aberto de *estar se fazendo.* E como o conhecimento é um processo, sua validade lhe é conferida, histórica e socialmente, através da relação dialógico-comunicativa entre os sujeitos que, devido à sua consciência, sabem que pouco sabem e que podem, por causa de sua interação comunicativa de saber mais. Assim, o conhecimento deixa de ser buscado como verdade absoluta e eterna a ser descoberta e apossada pelo sujeito que, uma vez de posse dela, tanto pode negá-la como transmiti-la para outros sujeitos. O conhecimento também não pode ser relativizado, porque, se não houver verdade absoluta, cada um tem sua verdade, pois o conhecimento deve atender ao critério da elaboração intersubjetiva, que lhe confere validade através da comunicação dialógica e deve estar voltado para a vocação ontológica e histórica de homens e mulheres para *ser mais* humanos. Nessa perspectiva, a centralidade do conhecimento não gira mais em torno de sua origem, se ela for de origem espiritual ou material, mas das condições de seu desenvolvimento.

Coerente com sua concepção antropológica, que compreende o homem como ser de consciência, de relação e de história, Freire concebe o conhecimento como um processo histórico, isto é, que faz parte do *quefazer* humano. Para ele, o conhecimento nunca é, sempre está sendo. Com isso, ele quer expressar exatamente a ideia de processo e de conhecimento como busca/construção constante, mas sempre inacabada por estar se fazendo em relação entre sujeitos também inconclusos, mediados pela realidade. Por seu caráter histórico e social, o conhecimento praticamente coincide e comunga com as características próprias do ser histórico, conforme visto no item anterior. No entanto, cabe destacar, aqui, a característica da possibilidade. Assim como a história, o conhecimento sempre é possibilidade e depende da intensidade da relação gnosiológica ou epistemológica estabelecida entre os seres humanos a propósito de objetos cognoscíveis. Porém, para Freire, mesmo sendo, em sua constituição, possibilidade, o conhecimento parte de uma certeza fundamental: de que é possível conhecer, ainda que o saber seja histórico. Sobre esse aspecto, Freire escreve:

> Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade

> histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, a certeza fundamental de que posso saber; de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica (2001a, p. 18).

Freire entende que não é impossível conhecer nem impossível ter certeza de algo. O que é impossível é ter certeza absoluta, como se o certo de hoje fosse o de ontem e continuasse sendo o de amanhã. Além disso, a própria incerteza não é encarada de forma negativa por Freire, que a considera como o "único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias" (2001a, p. 18). De forma metódica, a certeza da incerteza não nega a possibilidade do conhecimento, a certeza de que posso saber. Ao contrário, estimula a busca do conhecimento. Freire expressa essa ideia da seguinte forma: "[...] Sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente" (2001a, p. 18). Nessa afirmação, fica claro o aspecto da produção/elaboração do conhecimento que, de certa forma, é uma constante na concepção freireana. Para conceber o conhecimento como um processo, basta termos a certeza de que podemos saber e que não sabemos tudo. Essa situação nos provoca a buscar saber mais e a construir novos conhecimentos.

Conceber o conhecimento como um processo histórico implica uma compreensão de verdade como *busca e produção*. Essa verdade se faz na história, portanto, é histórica. Isso quer dizer que ela é limitada e sujeita a falhar, assim como a história, feita por humanos, falha. Freire, falando da história, diz que ela "é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos" (2001a, p. 19). Toda situação e manifestação humana são históricas e tanto a certeza quanto a incerteza são formas históricas de o homem estar sendo. Por outro lado, essa forma de compreender o conhecimento não permite absolutismos, fundamentados em verdades absolutas e eternas. Não há uma verdade, desde sempre e para sempre, externa à história, a ser descoberta e seguida pelos homens. O sujeito da verdade é o próprio homem, com suas capacidades, limites e crenças e como sujeito da história. Assim, a verdade assume a característica humana de buscar e de estar sendo. Ela se

coloca como uma "tarefa" a ser realizada permanentemente, e não, como uma questão a ser descoberta e/ou resolvida. Nesse sentido, Freire escreve:

> [...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (2002c, p. 31).

Há aqueles que vão dizer que essa concepção de conhecimento não sofre, de um lado, com o perigo do absolutismo, mas, de outro lado, sofre com o problema do relativismo. Segundo Freire, isso não confere, pelo menos, não em sua forma de conceber o conhecimento. Para ele, a verdade não é relativa, ela é busca humana e, como tal, é possibilidade. Porém, assim como o ser humano tem valores, tem ética, age em função de finalidades e tem, na compreensão de Freire, vocação ontológica para *ser mais* humano, a busca humana da verdade também respeita e segue critérios. Seu horizonte é exatamente a vocação ontológica do homem de ser ético e de *ser mais* humano, pois, numa concepção relativista, não é possível falar em ética. E os critérios que orientam o caminho nesse horizonte são elaborados constantemente na relação comunicativa e dialógica entre os seres humanos, sempre situados num contexto. Como já mencionado, para ser efetiva, a comunicação requer "o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes" (FREIRE, 2001c, p. 67).

Assim, o primeiro grande critério de verdade, do qual decorrem os demais, é a comunicação, que, por essência e excelência, é sempre dialógica e sempre mediada por uma realidade objetiva. Como vimos, não há conhecimento humano válido sem a interação comunicativa entre os sujeitos. Sem conhecimento, também não há verdade. O critério de verdade ou, então, de validade do conhecimento, para Freire, não é só uma ideia nem só a atividade humana, mas a interação comunicativa

entre os sujeitos, ou seja, a comunicação intersubjetiva, a partir ou em torno da realidade concreta de vida. É a comunicação dialógica entre os sujeitos, a propósito de objetos cognoscíveis, que possibilita o conhecimento humano e que lhe confere validade. Assim, a verdade não é relativa, ela é relação de comunicação intersubjetiva e, portanto, aberta, inacabada, em elaboração, jamais absolutamente sem critérios ou absolutamente "verdadeira".

O conhecimento compreendido como processo histórico e social desloca o problema epistemológico da *origem*, problema próprio da concepção tradicional de conhecimento, consumida pelo problema da dicotomia na relação sujeito-objeto, para as condições de *desenvolvimento* do conhecimento. Com isso, a questão de saber se a primazia, na constituição do conhecimento, é de origem espiritual ou de origem material é colocada em outro nível. A origem do conhecimento deixa de ser o principal problema na medida em que o conhecimento é compreendido como interação comunicativa entre sujeitos que, por sua vez, também se encontram em relação interativa com o mundo.

Se o conhecimento se desenvolve por meio da relação interativa, logo, a questão central passa a girar em torno das condições de desenvolvimento dessa interação. A posição de Freire, como já foi abordado, é de que a principal condição do conhecimento é a comunicação, não qualquer comunicação, mas a comunicação dialógica, em que os sujeitos interlocutores incidam sua *ad-miração* sobre os mesmos objetos cognoscíveis, que os expressam com os mesmos signos linguísticos comuns a todos e que, assim, possam compreender, com certa semelhança, os objetos da comunicação em questão (2001c, p. 70). Freire quer dizer que o conhecimento se desenvolve onde há relação gnosiológica ou epistemológica, que acontece na interação da dimensão comunicativa e cognoscitiva, pois não há verdadeira comunicação sem a dimensão cognoscitiva e, por outro lado, fora da comunicação, a dimensão cognoscitiva não se realiza, e sem elas, em interação, não há conhecimento.

Neste item, investigamos a compreensão epistemológica de Freire e percebemos seu esforço para superar a dicotomia epistemológica, própria do *paradigma da subjetividade* e da Filosofia moderna, por meio da interação comunicativa, avançando na afirmação do *paradigma da intersubjetividade*, característico da Filosofia contemporânea.

Investigada a compreensão antropológica e epistemológica, passaremos a analisar a concepção de educação em Freire.

2.4 EDUCAÇÃO: REALIZAÇÃO DO *SER MAIS* NA RELAÇÃO INTERSUBJETIVA E DIALÓGICA

De posse da análise da concepção de ser humano e de conhecimento em Freire, podemos analisar a concepção de educação e a relação que ela estabelece com aquelas. Segundo Freire, "a educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática" (2000, p.89). Sempre teve consciência da proximidade entre conhecimento e educação e da necessidade de haver coerência entre ambas. Como o conhecimento, conforme vimos no item anterior, é possível somente na interação comunicativa entre sujeitos, uma educação coerente com essa concepção precisa se colocar em um processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos. Como o conhecimento não encontra seu termo no ato cognoscitivo, mas em sua comunicação intersubjetiva, a educação não encontra seu termo na transferência unilateral de conhecimentos do professor para o aluno, mas na relação dialógica entre educadores e educandos em torno da produção de conhecimentos.

Faremos essa análise perguntando pelas razões da educação, buscadas na consciência da inconclusão humana e na vocação para o ser *mais*, e investigando a educação como um processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos.

2.4.1 A consciência da inconclusão e a vocação para o ser mais como razão da educação

Tal como o conhecimento, a educação também encontra sua fundamentação primeira e/ou última na antropologia. Em última instância, o homem e a mulher são a razão de ser do conhecimento e da educação, pois é o ser humano que conhece e quem (se) educa. Assim, nem o conhecimento nem a educação podem prescindir da antropologia, porquanto é nela que encontram fundamentação e sentido. É justamente na compreensão

de homem e de mulher como ser em processo aberto, inconcluso, mas consciente dessa sua condição e, por isso, permanentemente se fazendo, que encontramos a razão de ser da educação, que é entendida como um quefazer humano, que não é puro fazer, mas práxis, um fazer refletido.

Podemos afirmar que a raiz da educação se encontra no caráter histórico, processual e, portanto, inconcluso do ser humano. Vimos que a história é condição humana, e o ser humano é que tem *consciência histórica*: vive, hoje, guardando na memória aprendizados de ontem e projetando dias melhores para amanhã. Distinguindo-se dos outros animais, que apenas têm história, o ser humano faz a história, devido a sua capacidade de consciência, decisão, ruptura, intervenção e criação. Porém, conforme Freire, ao fazer história, o ser humano também é feito e refeito pela história, por causa de sua incidência intersubjetiva (contribuição e/ou oposição de outros seres humanos) e objetiva (incidência promovida pelos condicionantes da realidade do meio natural e social em que se vive). Com isso, o autor chama à atenção para o fato de que a história não é determinismo automático, natural ou sobrenatural, mas é quefazer humano e, portanto, possibilidade. Porém, sabendo-se não determinado, mas condicionado, o ser humano se encontra em condições de atuar, no sentido de superar e transcender os limites que se lhe apresentam. Essa condição de vencer limites revela que ele não é um ser concluso, mas em processo, que está sendo e deve continuar sendo, crescendo e se fazendo. É um ser inconcluso, que está sendo com um mundo também histórico e, por isso, igualmente inconcluso, em que ele se faz e vem sendo feito social e historicamente. O sentido e a função da educação é de ajudar nesse processo do quefazer humano. Ela deve partir da inconclusão humana e, consequentemente, da história.

A especificidade humana e a razão da educação não são, precisamente, a inconclusão dos seres humanos, mas, especialmente, a consciência de que eles têm da sua inconclusão. Eles sabem que são inacabados, o que é condição e motivo para continuar se fazendo. Segundo Freire, "diferente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesmo, como manifestação exclusivamente humana" (2003b, p. 73). Sabendo-se inacabado, o que, de outro lado, equivale ao saber que pode ser mais, leva o ser humano a agir e a se empenhar na busca de *ser mais*. "Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se

inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Esse processo é a educação" (FREIRE, 2000, p. 114). Por isso o sentido da educação não é somente de repassar, de geração a geração, o conhecimento já acumulado, mas, sobretudo, por meio do diálogo intersubjetivo, produzir novos conhecimentos, a fim de ressignificar a existência humana em vista do *ser mais.*

Ligado à consciência da inconclusão, temos a vocação ontológica e histórica do ser humano para o *ser mais*. Saber-se inacabado imprime no ser humano o que Freire chama de vocação ontológica para *ser mais*, que ele entende como o desejo e a busca humana de tornar o mundo mais ético, mais justo, enfim, mais bonito. É a vocação do homem, da mulher, de sempre ser mais humano: humanização. No entanto, para Freire (2003b, p. 30), constatar a humanização como vocação ontológica dos seres humanos também implica reconhecer a desumanização não apenas como possibilidade ontológica, mas também como realidade histórica.

Por isso, onde a pessoa é impedida de *ser mais* se instalam a violência e a opressão. No livro *Pedagogia do Oprimido,* Freire parte exatamente da análise da opressão como sendo tudo aquilo que impede o ser humano de *ser mais*. Nessa obra, falando dos oprimidos, escreve: "Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de *ser mais* para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência" (2003b, p. 42) Assim, tudo o que proíbe o ser humano de *ser mais* constitui-se em violência e opressão. Violência sempre inaugurada por quem proíbe e, nunca, por quem é proibido ou reage a essa proibição. Pelo contrário, quem reage à proibição de *ser mais*, ainda que, às vezes, com violência, pode inaugurar o amor, pois a reação à opressão é um momento obrigatório da pedagogia do oprimido como pedagogia que busca conduzir à libertação.

Nesse sentido, a *Pedagogia do Oprimido* é, em primeiro momento, uma teoria negativa, enquanto busca revelar ou desvelar a opressão como bloqueio do *ser mais*; num segundo momento, numa teoria positiva, enquanto aponta para a libertação como condição do *ser mais* e, na plena consolidação deste momento, deixaria de ser pedagogia do oprimido para se tornar pedagogia do homem, do ser humano, uma vez não haveria oprimidos nem opressores, mas homens livres (2003b, p. 41).

Assim, tendo sua gênese na inconclusão humana, tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades ontológicas e históricas. Contudo, segundo Freire, somente a humanização representa a vocação humana, e a

desumanização, ainda que seja uma possibilidade, representa a distorção da vocação humana. Falando da humanização e da desumanização, Freire afirma:

> [...] ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (2003b, p. 30).

Para Freire, admitir a desumanização, experimentada tanto em quem rouba quanto em quem tem a humanidade roubada, como vocação, representaria perder a identidade, o horizonte, o sentido, o endereço na história. Não faria mais sentido a luta pela humanização, porque a vida humana perderia completamente o seu sentido, já que passariam a imperar o desespero, o cinismo e a selvageria. Desmoronaria, assim, o mundo humano, o da humanização, que, conforme vimos, é uma capacidade ética e, consequentemente, busca da justiça. A vida humana perderia o sentido e o rumo; logo, a educação também perderia o seu sentido: educar para quê?

Segundo a concepção freireana, a razão de ser da educação se encontra basicamente alicerçada sobre dois fundamentos antropológicos: a consciência humana de sua inconclusão e a vocação ontológica e histórica dos homens e das mulheres para a humanização, ou seja, para o *ser mais* humano. A educação faz sentido na medida em que se sabe que o ser humano não está concluído, que ele pode aprender mais e tem um horizonte a perseguir, no qual se realiza mais plenamente, que é a humanização. O homem não nasce plenamente humano, mas a humanização é sua vocação. Conforme Freire, "*o ser mais é vocação*, não é *dado nem sina nem destino certo*" (2003a, p. 199, grifo do autor). No entanto, ele pode, através da educação, ir se fazendo para cada vez *ser mais* humano. Esse é o caráter da educação como permanente quefazer humano em vista de realização de sua vocação para *ser mais*.

É nesse sentido mais amplo em que se deve compreender a educação, numa concepção de homem e de história como possibilidade, como projeto social a ser realizado, mas igualmente como uma vocação, com um horizonte, como um sonho a ser perseguido: a humanização, que não é um dado

definitivo a ser alcançado nem um ideal distante, inatingível, mas um estado que se revela tanto mais intenso quanto mais somos sujeitos com outros sujeitos, ou seja, quando somos plenamente e permitimos que os outros também o sejam. Nessa compreensão, a educação é mais que o, sempre importante, processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ortográfica. Ela é, sobretudo, leitura e reinvenção da vida e do mundo. Assim, o sentido da educação está em contribuir para o *estar sendo humano* das mulheres e dos homens com o mundo e entre si. Freire, no livro 'Pedagogia da Indignação', falando do sentido da educação, expressa o seguinte:

> A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (2000, p. 40).

Portanto, aqui, com Freire, a educação assume, além do pedagógico, um caráter histórico, político e ético, próprio do quefazer humano. Em última instância, o sentido da educação se encontra no ser humano, na realização humana, na humanização. E é nesse sentido que ela deve ser exercida. O saber que a educação busca desenvolver e a forma como o realiza devem estar em coerência com este seu objetivo: o *ser mais* humano.

Analisada a razão de ser da educação, passaremos a abordar as condições de desenvolvimento da educação que, segundo Freire, em coerência com a sua concepção de conhecimento, precisam, necessariamente, passar pelo diálogo intersubjetivo.

2.4.2 A educação como processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos

Analisaremos como se deve desenvolver um processo educativo para que ele seja coerente com a vocação humana de *ser mais* e com a teoria

do conhecimento. Enquanto a razão de ser da educação freireana encontra seus fundamentos na antropologia, as condições para o desenvolvimento da educação precisam buscar sua fundamentação na epistemologia: na interação comunicativa entre sujeitos. Assim como o conhecimento só é possível na interação comunicativa, conforme defende Freire, também a educação só pode se realizar no diálogo intersubjetivo, na comunicação entre sujeitos a propósito de saberes. Educação não significa transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, mas um processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos. Educar, conforme a 'Pedagogia da Autonomia', "não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (2002b, p. 52). A educação é uma relação entre sujeitos que vão, permanentemente, produzindo e ressignificando conhecimentos.

Essa concepção freireana de educação se opõe diretamente à concepção tradicional, que compreende a educação como simples transmissão, por parte do professor, sujeito da educação, de conhecimentos já produzidos para os alunos, passivos receptores de saberes acabados. Essa educação se caracteriza pela narração e pela transmissão unilateral e autoritária de conhecimentos, pois entende que só o professor é quem sabe. Ele é que se encontra de posse de conhecimentos inquestionáveis que devem ser transmitidos aos alunos. O próprio termo 'aluno' significa não iluminado, portanto que deve receber a luz que só pode ser transmitida pelo professor. O aluno não interage na "aquisição dos conhecimentos". Ele só recebe. Assim, torna-se objeto de recebimento e de arquivo dos conhecimentos que o professor deposita nele. Freire chamou essa prática de educação bancária:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens... porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa destorcida visão da

> educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (2003b, p. 66).

A citação deixa claro que a educação 'bancária' faz do aluno um depósito, um arquivo morto de conhecimentos predeterminados e absolutos. Conhecimentos próprios de uma concepção epistemológica estática e unilateral, ou seja, não interativa. Segundo o autor citado, essa é uma concepção de educação própria de quem se interessa por reproduzir a ordem estabelecida, a fim de manter o *status quo* de uma minoria detentora do 'saber e do poder'. É uma educação a serviço da dominação, pois busca adaptar os homens e as mulheres e não desenvolve neles sua vocação de sujeitos criadores da história.

Freire, coerente com sua concepção de conhecimento, compreende a educação como um processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos. Portanto, ela deve assumir um caráter crítico e problematizador, pois sua finalidade não é de adaptar os educandos à ordem estabelecida e de transformá-los em vítimas passivas da opressão, da violência instalada, mas de formar sujeitos críticos, responsáveis e comprometidos com a libertação humana. Nesse sentido, a educação não pode ser entendida como transmissão unilateral de conhecimentos acabados, mas como situação gnosiológica e/ou epistemológica que requer a coparticipação dos educadores e dos educandos como sujeitos cognoscentes. O livro 'Pedagogia do Oprimido' assim expressa:

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da

> contradição educador-educandos. Sem essa, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2003b, p. 68).

Como se pode perceber, a primeira consequência da concepção freireana de educação é a superação da dicotomia entre educador, tido como sujeito, e educandos, tratados como meros objetos receptores, recipientes. Preferimos empregar o termo dicotomia em vez de contradição, porquanto ele parece expressar melhor a relação própria de sujeito-objeto, até porque a relação sujeito-sujeito, que Freire sustenta em sua concepção, requer posições autônomas que, às vezes, podem entrar em contradição. Entretanto, é uma contradição entre sujeitos e, por conseguinte, não só sadia como também necessária. Assim, ter-se-ão um educador-educando e um educando-educador, em que aquele, enquanto ensina, aprende, e este, enquanto aprende, ensina. Importante mesmo é perceber que a educação não é possível fora da relação dialógica entre sujeitos.

O caráter dialógico intersubjetivo é afirmado enfaticamente por Freire, quando assevera: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo" (2003b, p. 68). O autor quer, com essa expressão, frisar que a educação exige a relação coparticipativa entre sujeitos. Se ninguém se pode educar, isolado de qualquer relação com outras pessoas, prescindindo de todo o sentido e conhecimento historicamente construído pela existência humana, tampouco alguém pode, sem esforço e compromisso algum, receber a educação de outrem como se recebe um presente de aniversário. A educação lida com o quefazer humano, que é permanente significação e ressignificação intersubjetiva do sentido da existência. A educação é produção e recriação constante de saberes e valores que só é possível na relação entre sujeitos, pois, fora dela, perde o sentido. A educação requer confronto de posições, não obrigatoriamente antagônicas, mas diferentes e autônomas, que visem, em comunicação dialógica, conhecer, reconhecer, respeitar e, sobretudo, ressignificar o sentido da existência. Assim, a concepção de ser humano, de história e de mundo também pode seguir se ressignificando. Sem diálogo entre sujeitos com posições autônomas, não há educação, até pode haver adestramento ou treinamento em determinadas técnicas ou saberes,

mas não educação, pois, com perdão da insistência, a educação requer um processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos, em que a posição de todos os envolvidos contribui para que igualmente todos *estejam sendo mais* plenamente.[47]

Freire refere que o conhecer encontra a sua finalidade no ser, e o ser só faz sentido enquanto se é com os outros. A vida humana só encontra sentido na comunicação. Por isso, a educação só faz sentido como processo dialógico, em que há relação e reconhecimento intersubjetivo. Assim, "o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto" (FREIRE, 2003b, p. 64). O pensar sempre deve ser coparticipativo em determinada realidade cognoscível, pois, assim como o conhecer, só adquire sentido no reconhecimento intersubjetivo. Por isso, ser é ser com os outros. Da mesma forma, educar é educar-se com os outros. Aqui, não cabe a dicotomia entre educador, compreendido como sujeito, e educandos, como objetos. Cabe, sim, a oposição interativa, não antagônica entre sujeitos que se significam mutuamente. Eis, pois, o caráter intersubjetivo e dialógico da educação.

Considerando que, em Freire, a educação só é possível por meio do diálogo intersubjetivo, é importante analisar com mais precisão os elementos constitutivos do diálogo e algumas de suas exigências. Para Freire, o diálogo, como fenômeno humano, requer e revela a palavra. No entanto, a palavra, além de instrumento do diálogo, constitui-se de duas dimensões - a ação e a reflexão - radicalmente interativas e solidárias, tanto que uma não pode ser verdadeiramente sem a outra. Logo, a palavra verdadeira implica sempre uma ação refletida que, por sua vez, é reconhecida como práxis. Segundo Freire, "não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo" (2003b, p. 77). Com base nessa reflexão, não restam dúvidas de que o diálogo é práxis que implica a transformação do mundo. Não existe diálogo se não houver ação ou reflexão. Sacrificada uma dessas dimensões constitutivas do diálogo, ele fica comprometido.

---

47 Nesse parágrafo, fica clara a importância que Freire atribui, como já foi observado numa nota (7) que tratava da consciência, ao sujeito, à subjetividade, mas que, na verdade, só se constitui efetivamente como tal na relação intersubjetiva.

Dizer que homens e mulheres se fazem no diálogo é, para Freire, compreender que eles se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão com que transformam o mundo. Por isso, segundo Freire, dizer a palavra não pode ser privilégio de uns, mas um direito de todos os homens e mulheres. Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou para ou pelos outros, apropriando-se da palavra deles. Por isso, o diálogo é sempre intersubjetivo, mediado pelo mundo existencial que se encontra em constante ressignificação. Nem na relação eu-tu ele se esgota, porque sua dimensão é existencial. Como já vimos, o mundo existencial envolve todo o quefazer humano, histórico e cultural, promovido pelo conjunto das relações intersubjetivas, condicionadas pela realidade. A esse respeito, Freire afirma:

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (2003b, p. 79).

A afirmação de que o diálogo é uma exigência existencial quer dizer que, sem o diálogo, não haveria existência humana. Para compreender essa afirmação, temos que nos reportar ao item 2.2.3, em que abordamos a capacidade humana de transformar o suporte em mundo, em existência, o mundo da história e da cultura, que só foi possível, adquirindo sentido, pela comunicação dialógica. Sem diálogo, isso não seria possível, razão por que ele é uma exigência existencial.

Analisada, minimamente, a constituição do diálogo, é importante considerar algumas exigências próprias da educação dialógica. Em coerência com o que significa o diálogo, uma educação dialógica implica o comprometimento dos sujeitos - educador e educandos - com a transformação do mundo. A educação dialógica deve evitar, de todas as formas, o discurso desvinculado da ação que, segundo Freire, é puro verbalismo, "blábláblá", e a ação desprovida da reflexão que, segundo ele, leva ao ativismo. Tanto o verbalismo quanto o ativismo não levam à transformação do mundo, portanto comprometem a educação que se pretende dialógica e libertadora, pois a primeira exigência da educação dialógica é precisamente a *práxis*:

ação refletida da qual se podem esperar a denúncia do mundo injusto e o comprometimento com a luta por sua transformação, ou seja, o anúncio do inédito-viável.

Outra exigência da educação dialógica é o *amor* aos homens e ao mundo. Sem a gratuidade e a força do amor, não é possível a pronúncia do mundo, que consiste na criação e na recriação, na significação e na ressignificação da existência. Conforme Freire, como "fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação" (2003b, p. 80). O amor requer iniciativa, própria de sujeitos, porque, sem busca, não há amor. O amor sadio, não dependente, sempre leva à libertação e, jamais, à dominação. Na dominação, podemos encontrar sadismo, por parte do dominador, e masoquismo, por parte do oprimido, mas não amor. O amor é um ato de liberdade e, como tal, só pode gerar mais liberdade.

A *humildade* também compõe as exigências da educação dialógica. A pronúncia do mundo ou o quefazer humano, que se faz e refaz na existência, não pode ser um ato arrogante e autossuficiente. Segundo Freire, como posso dialogar, se só vejo a ignorância sempre nos outros, e nunca, em mim? Se, por algum motivo, considero-me superior e não reconheço os outros como sujeitos? Se me considero parte de um grupo seleto, dono da verdade e do poder, com a tarefa de dirigir o mundo e de controlar "essa gente"? Como dialogar, se não aceito ajuda de outros, e quando não admito, de forma alguma e em nada, ser superado pelo outro? Tratando da humildade, o autor escreve na 'Pedagogia do Oprimido':

> Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (2003b, p. 81).

Só quem tem humildade consegue se aproximar de outros para dialogicamente ressignificar a existência. A educação dialógica precisa de educadores e educadoras humildes, não retraídos e obedientes, mas humildes

e seguramente posicionados: convictos de que sabem, conscientes de que não sabem tudo e abertos e empenhados para saber mais no processo de ensino e aprendizagem.

Se não há educação dialógica sem práxis, sem amor e sem humildade, igualmente também não haverá sem uma profunda *fé* nas pessoas. Fé na capacidade humana de fazer, de recriar e de *ser mais*, não como privilégio de alguns eleitos, mas como direito de todo ser humano. Freire entende que a "fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isso, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles" (2003b, p. 81). Essa não é uma fé ingênua, pois sabe que o poder de criar, de transformar e de *ser mais* pode ser prejudicado em situação histórica adversa, mas sabe também que essa capacidade pode ressurgir sempre de novo. Em vez da consciência semitransitiva ou da possibilidade de alienação fazer a educação dialógica desacreditar do homem, apresenta-se a ela como desafio ao qual deve constantemente responder no sentido de impedir a concretude dela.

Em decorrência da práxis, do amor, da humildade e da fé, temos a *confiança* como mais uma exigência da educação dialógica. Não seria normal nem lógica uma educação pautada no amor, na humildade e na fé não gerar um clima de confiança entre os sujeitos envolvidos nesse processo dialógico. A confiança se aproxima do que foi dito em relação à fé no homem. A confiança decorre do testemunho que os sujeitos dão de suas reais intenções. Por isso ela tem o poder de tornar os sujeitos da educação parceiros e companheiros na criação e na ressignificação do mundo existencial, o que uma educação antidialógica não consegue fazer.

Outra exigência da educação dialógica é a *esperança*, que se encontra na essência antropológica do ser humano como ser inconcluso, mas vocacionado a *ser mais*, o que o leva a uma constante busca, que não se realiza no isolamento, mas na comunicação intersubjetiva. Para uma educação dialógica, a injustiça não é motivo de desespero, mas razão para a luta pela restauração da humanidade ferida. A esperança não é, segundo Freire, "um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (2003b, p. 82). A esperança exige "paciência impaciente". No fundo, é a esperança que dá as condições e a força para o agir persistente.

O *pensar correto* também é uma exigência indispensável da educação dialógica. Um pensar sério e sincero, crítico e não ingênuo, que reconhece

a solidariedade existente na relação homem-mundo; que percebe a realidade como processo, como quefazer humano em constante ressignificação intersubjetiva; um pensar que não se separa da ação, que não se acomoda e que assume os riscos da temporalidade. Segundo Freire, só a educação dialógica, que implica o pensar crítico, pode despertar (educandos e educadores) para o próprio pensar crítico.

A *dialogicidade* sobre o conteúdo programático é outra exigência da educação dialógica. Ela já deve começar no momento em que o educador/educando pensa no conteúdo do diálogo. O conteúdo programático da educação não pode ser uma definição unilateral do educador que se pretende dialógico. Porém, deve ser estabelecido com base nos anseios, nas dúvidas, no medo, na esperança e nas visões de mundo dos educandos/educadores. Para tanto, é preciso, primeiramente, aproximar-se do seu mundo para, em diálogo com eles, "conhecer não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham dessa *objetividade*; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão" (FREIRE, 2003b, p. 86). Conhecendo a concreta situação existencial dos educandos e refletindo com eles sobre o conjunto de suas aspirações, é possível definir o conteúdo programático, pois é preciso propor aos educandos/educadores sua situação existencial como problema, a partir de algumas contradições básicas, desafiando-os a buscarem respostas para seus problemas tanto no terreno intelectual quanto na ação política. É evidentemente desafiador para o educador/educando, mas é uma exigência da educação dialógica, que não pretende seguir a prática da educação bancária nem exercer a invasão cultural. Precisa estar ciente e claro na compreensão do educador que a educação dialógica não consiste em problematizar os educandos, como objetos da educação, mas a realidade em que vivem e a percepção que eles têm dela como sujeitos da educação e da história. Igualmente, o que a educação dialógica, como libertadora, pretende não é mudar os educandos, a fim de adaptá-los à ordem, mas mudar a realidade opressora que agride sua humanidade.

A investigação realizada, até aqui, sobre as condições de desenvolvimento da educação dialógica, como processo de produção intersubjetiva de conhecimentos e do mundo existencial, permite, mais do que isso, requer uma abordagem da questão política e ética da educação em Freire. Passaremos, então, a analisar o compromisso político e ético da concepção freireana sobre educação.

2.5 POLÍTICA, ÉTICA E EDUCAÇÃO

Para pensar e falar em política e ética em Freire, necessariamente, precisa-se tratar da educação, porque ele pensa na política por meio da educação. Faz política como educador, ou seja, educando. Preocupa-se com a ética como ser humano, mas, especialmente, como ser humano educador. Sua contribuição na gestão foi como gestor da educação. Isso não quer dizer que a educação é mais importante do que a política ou a ética, mas que são completamente implicadas. Também porque Freire, ao se assumir profissionalmente como educador, teoriza a educação e tudo o mais é teorizado pela educação e/ou em função dela. Todavia, jamais desconhece que a educação encontra a sua razão de ser nas pessoas e se realiza em função delas. Assim, o *conhecimento*, característica, por excelência, do ser humano; *a educação*, como processo dialógico de produção intersubjetiva do conhecimento; *a política*, como posição e organização de classe; *a ética*, como coerência e compromisso com a vida e com a boniteza, especialmente em que a vida se encontra impedida de ser plenamente pela injustiça e pela violência, têm uma única e mesma razão de ser: *o ser humano*. Para Freire, é preciso colocar o ser humano no centro das preocupações. No livro, "Política e educação', adverte:

> Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é *repor o ser humano* que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, *no centro de nossas preocupações*. (FREIRE, 2007, p. 18 - grifo nosso).

Eis a preocupação maior de Freire, o ser humano, um ser controverso e complexo, mas, segundo ele, vocacionado a *ser mais*. Pôr ou repor o ser humano no centro das preocupações é, essencialmente, uma atitude ética e política.

Desde cedo, Freire reconhece a centralidade do ser humano, relativamente cedo se assume profissionalmente como educador, mesmo

com graduação em Ciências Jurídicas, porém o reconhecimento político[48], obviamente presente desde o início, mas com menos nitidez do que o psicológico, passou a ter, progressivamente, mais importância e destaque. A aposta na educação como prática da liberdade/libertação, inicialmente com ênfase mais psicopedagógica, vai assumindo progressiva ênfase político-pedagógica. "Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação", diz Freire (2007, p. 48). Com essas palavras, quer chamar à atenção para o projeto político do educador, da posição de classe a favor e contra quem exerce a educação. Na página seguinte, diz mais: "O favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico [...], isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar." (2007, p. 49).

Freire insiste em afirmar que o ser humano *está sendo*. Com isso, ele quer dizer que o homem e a mulher não são simplesmente o que são, mas que podem ser mais e que o ser humano consiste no que foi, no que é e no que pode ser. Ele é um "mundo" de possibilidades. E tanto ele quanto a história, que não existiria sem o ser humano, é um projeto aberto, vocacionado à humanização, a ser realizado social e historicamente. Isso justifica a importância e o sentido político e ético da educação: ajudar na continuidade da história, recordando o passado e significando e ressignificando o presente e o futuro. Assim, a educação não se reduz a questões pedagógicas, mas assume uma dimensão política e ética. Sua preocupação primeira não pode ser apenas com a leitura da escrita de palavras, o que é importante, mas deve ser com a pronúncia e a ressignificação da vida, da existência, enfim, do mundo.

Dizer a verdadeira palavra, para Freire, é pronunciar o mundo, é empenhar-se na sua permanente transformação no sentido de torná-lo *ser mais,* mais justo, mais bonito, enfim, mais humano. Isto requer competência pedagógica, compromisso político e opção ética. Não podemos dicotomizar esses três aspectos da educação. Eles se encontram tão imbricados e solidários

48 A percepção e a ênfase política não foram sempre as mesmas em Paulo Freire. Conforme Scocuglia, "Freire declara que, inicialmente, 'não enxergava' esse relacionamento e *a posteriori* descobriu 'aspectos políticos' na educação. A partir da produção dos anos 1970, foca a inseparabilidade educação-política, bem como se preocupa em entender suas respectivas especificidades." (2013, p. 51).

que formam uma única prática educacional. "Como educadoras e educadores, somos políticos, fazemos política ao fazer educação." (2003c, p. 92.) A essa afirmação podemos acrescentar: como educadoras, educadores e políticos, estamos envolvidos e implicados em uma postura ética. Pode ser por uma postura que Freire chama de *ética universal do ser humano*, para usar uma expressão cunhada no contexto neoliberal para diferenciá-la da *ética do mercado*. Em todos os casos, a educação tem uma opção política e ética.

2.5.1 Não há neutralidade na ação humana

A opção do educador e da educadora, tanto política quanto ética, encontra-se e se realiza estreitamente vinculada a sua concepção de educação, como também de conhecimento, de homem e de mundo. Porém, o que não se pode admitir é uma postura que defende a falta dessa opção sob a alegação de neutralidade.

Não existe neutralidade em nenhuma ação humana. O ser humano, como ser de decisão, de opção, de ruptura, enfim, de liberdade, sempre age em função de interesses, desejos, convicções, finalidades ou objetivos a serem alcançados. Isso vale tanto para a atuação técnica quanto para a política e a pedagógica. Tudo o que ele faz, no fundo, vai significando mais ou menos a existência humana. Assim, a mais simples das atitudes humanas se encontra carregada de sentidos, e não, de neutralidade.

Às vezes, é difícil perceber o alcance ético das nossas ações, mas não é por isso que elas deixam de ter implicância ética e política. Aliás, sempre têm. Mesmo quando, por falta de posição ou iludidos pelo mito da neutralidade, deixamos de optar, estamos favorecendo a posição que prefere, por algum interesse, deixar tudo como está. Isso, por si só, já representa uma posição. É aqui que encontramos a razão de ser do tão propagado mito da neutralidade. Essa razão, geralmente, não é explicitada e, por isso, em muitas circunstâncias, não percebida, mas sempre existente. Por isso, pode haver ingenuidade, mas não, neutralidade. Porém, entre educadores e educadoras, é difícil admitir tamanha ingenuidade, pois, como vamos querer educar se desconhecemos a razão de ser, a finalidade do próprio quefazer educativo? Como educar sem ter posição, convicções,

sonhos em que acreditamos e lutamos para realizar? Como fundamentar e para onde orientar nossa ação educativa sem termos posição e projetos? É impossível. Por outro lado, é preciso muito cuidado para não instrumentalizar o processo pedagógico: como evitar, na ânsia de realizar os projetos, de transformar em objeto as pessoas envolvidas no processo pedagógico? Como fazer opção por um projeto e trabalhar para efetivá-lo, evitando a instrumentalização do processo pedagógico?

Ter posição, indispensável para uma educação séria, dialógica e libertadora, não significa impô-la aos educandos. Ao contrário, a posição do/a educador/a deve servir exatamente de estímulo e de referência para que o educando-educador elabore, em comunicação e diálogo com outros e com o mundo, a própria posição, convicção, seu sonho e seu projeto. Ter posicionamento não significa ser autoritário nem fere em nada a democracia, porquanto o posicionamento é condição para haver democracia. Como já visto, o diálogo só pode acontecer entre sujeitos e, portanto, posicionados. Posicionamento tem a ver com direção, com finalidade, com projeto e, por isso, com política e com ética. Ter posicionamento é exatamente o contrário da falsa pretensão de neutralidade. O posicionamento pode ser democrático ou autoritário. Freire, como se pode perceber, é um enérgico defensor da democracia, que é demonstrada tanto em sua concepção de conhecimento, entendida como interação comunicativa entre sujeitos, quanto de educação, como processo dialógico intersubjetivo. Na *Pedagogia da Esperança*, Freire registra:

> Meu dever de ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão.
>
> Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético. (2002d, p. 79).

Nessa afirmação, ele deixa transparecer sua posição contrária ao mito da neutralidade e, ao mesmo tempo, explicita sua posição favorável à democracia. Para ele, seja qual for "a qualidade da prática educativa,

autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva" (2002d, p. 79). Isso significa que, se for diretiva, ela não é neutra, portanto, tem implicância política e ética. No entanto, Freire, desde o início da sua atuação como educador e como autor**,** está empenhado na defesa teórica e no exercício da democracia. Para ele, a educação deve ter uma direção democrática, no sentido de contribuir para realizar a vocação dos homens e das mulheres: a humanização.

2.5.2 Democracia como forma e conteúdo

Quando pensamos em educação e democracia, várias são as questões que precisam ser consideradas, como sua fundamentação, suas características e tensões, seu conteúdo e sua história. Porém é preciso destacar que democracia requer mais que ser ensinada, ela precisa ser vivida. Assim, o que se postula não é só ensinar *para* a democracia, mas *na* democracia.

Assim como o conhecimento e a educação, a democracia também se fundamenta na antropologia, precisamente na vocação histórica e ontológica de homens e mulheres à humanização. Em 'Cartas a Cristina', podemos ler:

> [...] tendo-se tornado historicamente o *ser mais* a vocação ontológica de mulheres e homens, será a democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do *ser mais*. Há, assim, um fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da democracia, mas de seu constante aperfeiçoamento. (2003a, p.192 – 193).

Nessa afirmação de Freire, podemos perceber que a democracia é uma forma, um meio, em coerência com a finalidade ou vocação humana, que é a humanização. A democracia não entra, em momento algum, em contradição com a humanização. Nesse sentido, além de se apresentar como o meio mais adequado para realizar a vocação humana, ela também se apresenta como uma finalidade a ser constantemente buscada e aperfeiçoada, pois, quanto mais democrática tanto mais humanizada será a ação. Assim,

a democracia não é apenas um meio para, mas encontra sentido em si mesma, porque se encontra estreitamente em sintonia com a lógica da vocação humana para o *ser mais*.

Administrar a tensão necessária e sadia entre autoridade e liberdade é outro desafio para a educação democrática e para uma nação ou, até mesmo, para uma vida democrática. Essa tensão se dá em torno de limites necessários para evitar que a autoridade exagerada se estenda em autoritarismo ou que a liberdade sem responsabilidade se torne licenciosidade, porquanto qualquer extremo prejudica a democracia. Em *Cartas a Cristina*, Freire escreve:

> Nenhuma dessas posições, a autoritária ou a licenciosa, trabalha em favor da democracia. É nesse sentido, por isso, que viver bem a tensão entre autoridade e liberdade se torna, em casa como na escola, algo da mais alta importância. É que, no fundo, é através dessas relações entre autoridade e liberdade que se vão estabelecendo os indispensáveis limites à autoridade e à liberdade, sem os quais, deterioradas ambas, nega-se a democracia (2003a, p. 196).

Entende-se, a partir dessa citação, que tanto a autoridade precisa da liberdade como a liberdade necessita da autoridade. Porém, nem autoritarismo nem licenciosidade. Para Freire, é um equívoco pensar que a liberdade se educa com extremo rigor, ameaças, medo, castigos e compensações. Isso é expressão de autoritarismo. A liberdade se educa, expressando a razão moral e ética da ação humana. Assim, a autoridade deve buscar a obediência a limites, não através do medo e de ameaças, mas a partir do reconhecimento da validade moral e ética da norma estabelecida. Numa educação democrática, o sujeito só adere à norma, que sempre limita, quando está convencido do seu valor. Conforme Freire, "não há verdadeiro *limite* sem a assunção por parte do sujeito livre da razão de ser moral do mesmo. A exterioridade do *limite* só se autentica quando se converte em *interioridade*" (2003a, p.197). Por isso, não há liberdade enquanto a ação se orienta por comandos e limites externos. A liberdade surge à medida que o sujeito estabelece responsavelmente os próprios limites.

Também é um equivoco pensar que a liberdade possa se educar no "vale tudo". Educadores e educadoras que tudo permitem aos educandos, isso tanto em casa como na escola ou em qualquer outro espaço, sem lhes ajudar a perceber a necessidade de se colocarem limites, não contribuem para a autêntica liberdade e, portanto, nem para efetiva democracia. Assim, quando os educandos se recusam a assumir os limites necessários à liberdade e ignoram qualquer valor ético, a autoridade do educador deve estabelecer os limites. Senão, a autoridade e a liberdade se perderão na licenciosidade. "Assim como a liberdade precisa de assumir o limite a si mesma como algo necessário, a autoridade precisa de fazer-se respeitar" (FREIRE, 2003a, p. 197). O respeito tanto à liberdade quanto à autoridade é condição para a educação democrática.

Ainda que a democracia, em Freire, seja compreendida como forma adequada de lutar para *ser mais*, ela, precisamente por estar ligada à vocação para a humanização, também induz a elementos de conteúdo. Como falar em democracia substancial numa sociedade absurdamente injusta e preconceituosa? Essa pergunta aponta para a insuficiência da democracia centrada, apenas, na formalidade nos regimes políticos. Um regime democrático é importante e necessário, mas permanece vazio se não for consubstanciado pela democracia econômica, social e cultural. Assim, a luta e o exercício democrático, no Brasil[49], envolvem a luta pela justiça e pelos direitos humanos fundamentais, que implicam, por sua vez, o direito de nascer, comer, vestir-se, morar, jogar, estudar e trabalhar; o direito de não ser discriminado devido à orientação sexual, à origem racial, à situação social ou por motivo de gênero ou, ainda, por causa de deficiências ou fatores estéticos. Quando perguntamos e pensamos sobre essas dimensões da democracia, percebemos a sua real dimensão não só pedagógica, mas também política e ética. Ao mesmo tempo, isso faz perceber nossa inexperiência e brevidade democrática, como brasileiros, e o quanto ainda precisamos avançar para nos consolidarmos como nação formal e substancialmente democrática. É, sobretudo, por essa razão que a democracia

49 A crise política brasileira do momento, culminada pelo processo de impedimento (*impeachment*) da presidente Dilma Rousseff, revela, pelas razões e pelo modo como aconteceu, que o regime democrático do país ainda é frágil e que não está consolidado como forma, considerando-se o estabelecimento e o respeito às regras constitucionais e, muito menos, como conteúdo, em se tratando da efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais, por exemplo.

recebeu toda a atenção por parte de Freire e está recebendo significativa atenção nesse item que trata da política e da ética da educação freireana.

É preciso admitir que a educação, obviamente a democrática, pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Freire, "se, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que aqueles direitos e outros tantos se encarnem, de outro, sem ela, essas transformações não se dão" (2003a, p. 203). Seria uma ingenuidade chamar toda a responsabilidade política, econômica, social e cultural para a educação. Ela não pode tudo. Por outro lado, não podemos desmerecer a importância da educação, sobretudo em sua perspectiva política e ética nesse processo.

A partir do que foi dito em relação à democracia, percebemos que ela pode ser ensinada e aprendida, porém não fora do próprio exercício democrático. Falávamos, anteriormente, da necessidade de não só ensinar *para* a democracia, mas também *na* democracia. Isso quer dizer que, além de ensinar a democracia, é preciso vivenciá-la, testemunhá-la, lutando para que ela seja sempre mais. A esse respeito, Freire afirma:

> Ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global. O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso *sobre* a democracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada. Discurso crítico, bem fundado, que analisa, concretamente, os seus descompassos, suas incoerências. Discurso teórico, emergindo da compreensão crítica da prática, eticamente baseado. (2003a, p. 201).

O entendimento democrático presente no texto acima mencionado transcende os espaços especificamente pedagógicos, como são os das salas de aula. A educação democrática assume, em Freire, indubitavelmente, uma dimensão social, política e ética mais ampla. Não há como falar,

muito menos, exercer, uma educação democrática sem se implicar com a efetivação de uma sociedade democrática, que se oriente no sentido de realizar a vocação de homens e mulheres para o *ser mais*: a humanização.

Essa compreensão política e ética da educação, em Freire, instiga a confrontar-se com a concepção neoliberal de educação e democracia. Pelo "ar de vitória definitiva ou fim da história" respirado e divulgado pelo neoliberalismo e pela ameaça de uma onda conservadora que sobreveio da América do Sul, é importante fazer algumas considerações, mas sem prolongamentos.

Freire reconhece a moldura democrática do capitalismo, mas não a entende como suficiente. Em "Pedagogia da Esperança', ele afirma: "O que não prestava na experiência do chamado 'socialismo realista' [...] não era o sonho socialista, mas a moldura autoritária [...], assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha" (2002d, p. 96). A moldura, o formato, o regime democrático é uma condição fundamental, mas não a única. O regime precisa de substância, assim como o esqueleto precisa da musculatura para se completar e funcionar como corpo.

A democracia liberal/neoliberal se caracteriza pela exagerada e quase exclusiva ênfase dada ao regime político. Vimos que, para ser, de fato, substancial, a democracia precisa transcender a forma organizacional dos regimes políticos, que devem ser democráticos e alcançar a realidade econômica, social, cultural e ambiental. Não se pode compreender por democracia apenas o direito ao voto, num regime de democracia representativa, pois, se fosse assim, a democracia correria o risco de ficar esvaziada em pura formalidade e não atenderia aos direitos dos cidadãos na realidade efetiva. A sociedade neoliberal sofre muito com esse problema. Países que se denominam os mais democráticos, devido ao seu regime político, praticam verdadeira ditadura do mercado contra sujeitos internos e externos. Às vezes, chegam ao absurdo de promover guerras, o que ultrapassa todos os limites democráticos e compromete qualquer racionalidade, em nome da democracia, o que é extremamente contraditório. O risco da democracia liberal, compreendida e praticada pelo neoliberalismo, é de servir apenas ao mais forte economicamente. Nesse sentido, o cuidado e o compromisso democrático devem consistir na defesa da democracia substancial contra

a violência praticada pela dominação econômica que condena grande parte da população mundial à marginalidade.

Há, ainda, a arrogância e o fatalismo da ideologia neoliberal que, devido à queda do "socialismo real", passou a ser compreendida como única forma possível de organização social. Isso acaba com a história como possibilidade. A única história possível seria a neoliberal, como já visto na abordagem sobre os conceitos de consciência (2.2.2). A parte marginalizada[50] da humanidade, que não é composta de pouca gente, é encarada como vítima da fatalidade histórica. Segundo Freire, isso é absolutamente falso, porquanto a história é o quefazer humano, é um processo em elaboração, é existência humana e, portanto, possibilidade, jamais fatalidade de qualquer natureza determinista. A esperança e a convicção freireana de que "mudar é difícil, mas é possível" (2000, p. 96) não nos deixa aceitar a injustiça e a desigualdade social, causadas pela concentração de riqueza e de renda, como "fatalidade própria do sistema capitalista", como a ideologia neoliberal quer nos fazer acreditar.

Devido à concepção fatalista de sociedade e de história, a prática educativa neoliberal não poderia ser mais do que treinar, de forma pragmática, alunos para o exercício de técnicas e princípios científicos, pois não se preocupa em formar sujeitos críticos que questionem a finalidade da ciência ou que perguntem sobre a realidade existencial e a possibilidade de mudanças. A história está dada e cabe à educação ensinar a acessar e a operar a tecnologia de que a ciência dispõe para o conforto da humanidade. Porém, não se pergunta se esse conforto está ao alcance de todos ou, ao menos, se poderia ou deveria estar. É uma educação que não se caracteriza pela *ética universal do ser humano*, mas pela *ética do mercado*. As relações de mercado se absolutizam, e tudo adquire um preço. Isso quer dizer que a educação, que se tornou refém do mercado, que prioriza os cursos profissionais de rentabilidade financeira, deve preparar as pessoas para o mercado de trabalho. A preocupação passa a não ser com a formação da pessoa cidadã e com compromisso humano e social, mas com a formação de produtores competitivos.

Freire não é contra a tecnologia e a ciência, mas critica a concepção e a prática educacionais neoliberais, por causa de sua estreiteza cientificista

50 Verificar abordagem sobre o contexto (4.1) da educação popular no Século XXI, que trata da concentração de renda e riqueza no mundo, na América Latina e no Brasil.

e fatalista. Tal concepção submete o ser humano à ciência, em função do mercado, e ignora a humanização como parâmetro para toda ação educativa. Recorrendo às palavras do próprio Freire, na 'Pedagogia da Indignação', encontramos:

> É nesse sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do "pragmatismo" neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação [...] do que aí está porque o que está aí é o que deve estar. (2000, p.43 - 44).

Podemos afirmar que é a visão política e ética da educação freireana que a diferencia mais da educação neoliberal, pois, para Freire, a finalidade da educação não se encontra precisamente na ciência, mas em sua contribuição para realizar a humanização. Assim, todo conhecimento, inclusive o científico, só faz sentido quando contribui para a humanização. Segundo Freire, não há como educar seriamente, ensinando Matemática, Biologia, Português ou qualquer outra disciplina sem se perguntar pelo sentido político e ético da vida e sem perceber a implicância da própria atuação educativa nesse mesmo sentido. Educar não é treinar. Educar implica conhecer e reconhecer a razão de ser da própria educação. Insistimos que, para Freire, o sentido da educação está na realização da vocação humana: o *ser mais*, que é uma constante busca e elaboração histórica e, portanto, possibilidade, e não, fatalidade. Assim, o ser humano, a sociedade e a história estão sendo aquilo que ousam se fazer, na relação intersubjetiva, mediados pelo mundo.

2.5.3 O sonho como um motor da história

Freire se move na história orientado pela perspectiva do sonho, da utopia e do 'inédito-viável'. Provavelmente seja uma das principais razões que o impulsionaram a sempre acreditar, a lutar, a se refazer e a contagiar outros, para realizar o novo, um mundo novo, sempre se fazendo mais novo, aperfeiçoando a justiça, a boniteza, o ser com o outro, o ser juntos, o *ser mais*.

O inédito-viável, por sua vez, requer, conforme Freire, a necessidade de se ir conhecendo, por meio dos 'percebidos-destacados' (refletindo sobre si e sobre o mundo, o ser humano vai ampliando seu campo de percepção e destacando percebidos, até então ocultos na "visão de fundo"), as 'situações-limite', que se apresentam como desafios que precisam ser ultrapassados por 'atos-limites', que são os atos "que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva", diz Freire (2003b, p. 90). As 'situações-limite' não são determinismos fatais que se impõem de uma vez para sempre e aniquilam a esperança da mudança. São percepções de um dado momento histórico, que se apresentam como desafios a serem vencidos e superados. Fazendo referência ao Professor Álvaro Viera Pinto, Freire (2003b, p. 90) sustenta que "as 'situações-limite' não são 'o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades'; não são 'a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais'". O *ser mais*, que pode ser alcançado para além da fronteira, é justamente o 'inédito-viável'.

A superação das fronteiras, colocadas como obstáculos pelas 'situações-limite', é tarefa histórica. Não é possível de ser realizada fora das relações de homens e mulheres entre si e com o mundo, isto é, a superação só pode ser verificada e concretizada por meio da ação humana sobre a realidade em que se objetivam e materializam as 'situações-limites'. É ação, é tarefa, é 'ato-limite', é 'ato-sonhador', mas tudo é ação histórica, no tempo-espaço em que vivemos. Contudo, a ação histórica, a situação e a ação de hoje precisam considerar e se orientar em direção ao amanhã, ao 'já ainda não', ao 'inédito-viável'. Na 'Pedagogia da Esperança', o autor reverbera:

> Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente 'tomar distância' de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas *vivíamos*, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o 'inédito viável' demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 2002d, p. 98 - grifo no original).

A luta pelo 'inédito viável' requer a capacidade de análise de estrutura e conjuntura e a percepção dos diferentes projetos e interesses em disputa (a favor de quem e contra quem, tendo a vida digna das pessoas no centro das preocupações) e a atitude de ir realizando hoje o que será possível amanhã e o que ainda não é hoje. "Uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje" (FREIRE, 2007, p. 110).

Para tornar possível o impossível, é preciso conjugar duas condições fundamentais: a luta e o sonho. Considerando a relação dialética, assim como conhecer (a realidade) é para transformar, o sonho é para a luta. Para Freire (2002d, p. 92), a compreensão da história como possibilidade não seria inteligível ou possível sem o sonho. Inversamente, o determinismo histórico não consegue ser compatível com o sonho e acaba por negá-lo. O sonho é exatamente o que não deixa que a história se imobilize, estagne ou morra. "Sonhar não é a penas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens" (FREIRE, 2002d, p. 91). É uma forma de ser não conformada diante da realidade nem desesperançosa em relação ao futuro. É viver a tensão utópica entre a denúncia e o anúncio, "entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável, e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente", remata Freire (2002d, p. 91). O sonho não dispensa o fazer, mas é o combustível do fazer histórico:

> O futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos. (FREIRE, 2002d, p. 102).

O sonho é o que faz projetar o novo e anima para se "correr atrás" e lutar para concretizá-lo. Como projeto, desenho de uma existência menos feia e com mais boniteza, o sonho é tão indispensável aos sujeitos políticos, transformadores e não adaptados ao mundo quanto é necessário ao trabalhador projetar o que vai fazer antes mesmo da execução (FREIRE, 2002d, p. 92).

Freire conclui que o sonho é um motor da história. Em referência e respeito a Marx, como já visto, ele concorda que a luta de classes é, certamente, um dos motores da história. Contudo, não o único. O sonho também é um motor. Para ele, não há mudança, muito menos transformação, sem sonho, bem como não há sonho sem esperança e luta. Por fim, alerta para que, na luta pela realização dos sonhos, as táticas não contradigam as estratégias, os objetivos, os sonhos. No entanto, considerando que tudo se dá na história, tudo é histórico, observa que tanto os sonhos se fazem e se refazem, à medida que vão se concretizando, como as táticas de atuação e de luta mudam. É parte da história como possibilidade. Todavia, uma coisa é admitir que as táticas mudam, assim como os sonhos, outra é admitir que o sonho acabou ou que não há mais porque sonhar.

Vimos que a preocupação central de Freire é com o ser humano e com o seu processo de *ser mais*. Um ser que se caracteriza pela capacidade de ter consciência e de fazer história. Essa capacidade também o caracteriza como ser de conhecimento. Esse conhecimento é produzido historicamente e só chega ao seu termo por meio da interação comunicativa entre os sujeitos, ou seja, na relação intersubjetiva, mediada pela objetividade do mundo, pela realidade e pelo contexto histórico. Sendo um ser de conhecimento, sabendo que sabe e que pode saber mais, encontra na educação, compreendida como processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos e de sentido existencial, um meio fundamental para a realização do *ser mais*. Uma educação dialógica, democrática e diretiva e,

por isso mesmo, política e eticamente posicionada. Posição a favor da boniteza, da justiça e do ser mais. Por isso, comprometida com o combate à violência, à exploração e a qualquer tipo de opressão e de dominação que promovem o *ser menos*. Educação comprometida técnica, ética e politicamente com a luta e o com o sonho: da libertação (dos oprimidos), do novo (mundo), do inédito (viável), do (ser) mais.

Tendo investigado o saber e o poder em Freire, analisaremos os discursos da educação popular contemporânea, atentando para as contribuições de Foucault e de Freire para esse propósito.

3 DISCURSO FUNDACIONAL DA EDUCAÇÃO POPULAR CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, trazemos uma abordagem sobre o discurso fundacional da educação popular contemporânea[51], considerado como "tronco"[52] da educação popular libertadora, enfatizando, sobretudo, as relações e as questões implicadas com o saber e com o poder. Nesse momento, nosso esforço ainda não será de fazer uma releitura, mas de abordar a educação popular como uma concepção de educação, ainda que com diferenças internas, comprometida com a libertação[53]. Essa concepção se expressa por meio de um contexto, de um conceito, de objetivos, de sujeitos e de determinada metodologia. Para tanto, investigamos, principalmente por meio das elaborações de Paulo Freire e também de outros autores da área[54], elementos relacionados ao contexto, ao conceito,

---

51 Conforme observado, em nota de rodapé (01), na introdução, tomamos como período de referência do discurso fundacional da educação popular contemporânea os anos de 1950 a 1990.

52 Considera-se o "tronco" da educação popular a matriz de pensamento que reivindica o ponto de vista dos explorados e dos oprimidos (dos negados social, política e culturalmente) e que deposita neles e na força de sua "digna raiva" a esperança da possibilidade de outro mundo capaz de dizer basta à opressão: a pedagogia do oprimido. Nas palavras de Gallardo (2013, p. 41-42), "un pensamiento inaugural que rompió de dos maneras fundamentales com la pedagogia fundada em la modernidad, particularmente a partir de la ilustración, a) colocándose como discurso y práctica pedagógica de los y las que en la educación había que normalizar y formar para producir la aceptación social de la explotación y la reproducción social en condiciones de desventaja [...] y, b) colocándose fuera del debate pedagógico de la modernidad elaborado en las figuras del amor pedagógico que se centran bien en la enseñanza o bien en el aprendizaje, para apostar por el "entre" en la relación pedagógica como lugar fundacional donde se resuelve lo educativo: la educación es relación, relación com el outro y esa relación ha de constituirse como producción de una simetria que se basa no en la igualación, sino precisamente en el reconocimiento de la profunda distancia y alteridade del outro, porque es reconocido como tal, como otro, otra, del cual soy responsable."

53 O termo libertação associa-se à ideia e ao esforço político e pedagógico, além do psicológico, dos sujeitos que lutam para combater todo tipo de opressão. Libertação é algo que nunca se tem em plenitude e pela qual constantemente se anseia e se luta. Contudo, quando se fala em libertação, faz-se referência a uma matriz teórica ampla, vinculada à "Filosofia, à Teologia e à Pedagogia da libertação", que dá ao conceito uma perspectiva social e política, na qual também se associa a concepção freireana, que compreende que aqueles que oprimem e violentam, em função do seu poder, não podem ter, nesse mesmo poder, "a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos" e que somente o poder que surge da debilidade e da força que vem dos oprimidos poderá ser capaz de libertar a ambos (FREIRE, 2003b, p. 30-31). No decorrer do texto, esse conceito vai se explicitando.

54 Como informado na introdução, no discurso fundacional da educação popular contemporânea, o texto toma como principais referências o próprio Paulo Freire e autores como Antônio Faundez, Carlos Rodrigues Brandão, Carlos Nunez Hurtado, Conceição Paludo, Moacir Gadotti, Oscar Jara Holliday, entre outros, embora alguns deles continuem sendo referência para a educação popular no Século XXI. Também

aos objetivos, aos sujeitos e à metodologia da educação popular, no discurso fundacional contemporâneo, procurando analisar as implicações entre saber-poder em cada uma dessas categorias. Em geral, o discurso fundacional da educação popular contemporânea caracteriza-se pela ênfase macroestrutural, principalmente o político e o econômico.

Segue a abordagem focada no contexto do discurso fundacional da educação popular contemporânea.

3.1 CONTEXTO: RESISTÊNCIA À OPRESSÃO

A educação popular não pode ser compreendia e, muito menos, realizada fora do contexto histórico. Conforme Oscar Jara Holliday[55], é impossível entender qualquer "experiência de educação popular isolada do momento histórico que está vivendo concretamente o movimento popular de determinado país"[56] (1994, p. 91 – tradução nossa). Por sua vez, o movimento popular sempre se vincula ao contexto social e histórico de um país ou de uma região, no caso em questão, a América Latina. A educação popular não é algo novo e recente na história. Como prática político-educativa, que acompanha a ação dos oprimidos, principalmente nas ações de resistência dos índios e dos negros, bem como nas práticas organizativas e de colaboração entre o povo do campo e da periferia na luta cotidiana, a educação popular está presente, de certa forma, desde o início da história da América Latina, inclusive nas lutas por independência

---

consulta textos de autores que publicaram no livro 'A questão política da educação popular', organizado por Carlos Rodrigues Brandão, publicado em 1980; e no livro, 'Perspectivas e dilemas da educação popular', organizado por Vanilda Paiva e publicado em 1984.

55 Oscar Jara Holliday (Lima 1949), peruano e costarriquence (dupla cidadania), é sociólogo de formação e pesquisador e educador popular desde jovem (1968). Iniciou sua atuação no movimento estudantil e em trabalhos de alfabetização em várias cidades do Peru, com intensa atuação junto com os campesinos, nos anos 70, na luta por reforma agrária. Foi diretor do Centro de Publicações Educativas TAREA, em Lima, tomando parte de várias frentes nacionais e internacionais de educação popular. Em solidariedade com o povo de Nicarágua, transferiu-se, em 1980, para a América Central, onde integra a Rede Alforja, primeiro, como diretor regional, até 1998, e, depois, como diretor geral do Centro de Estudos e Publicações Alforja. É orgânico ao CEALL, onde coordena o Programa Latinoamericano de apoio à Sistematização de Experiências. Pela sua história, é referência para o discurso fundacional da educação popular, bem como para o discurso da educação popular no Século XXI.

56 Texto original: "Experiencia de educación popular aislada del momento histórico que está viviendo concretamente el movimiento popular de un país."

dos países colonizados por espanhóis, portugueses e outros (MEJÍA, 2013b). Também se pode perceber a presença de certa acepção de educação popular na luta por escola pública, laica, gratuita e obrigatória das nascentes repúblicas e nos movimentos dos trabalhadores operários das indústrias, nos Séculos XIX e XX (JARA H, 1994; PALUDO, 2010)[57].

Como concepção de educação libertadora, como é propriamente elaborada a partir de Paulo Freire e de contemporâneos latinos, e que estamos chamando de discurso fundacional, a educação popular contemporânea surgiu e se afirmou desde o início da segunda metade do Século XX[58]. De forma geral, o contexto, nesse período, na América Latina, era de muita injustiça e opressão, com países profundamente marcados pela pobreza e pela desigualdade social. Conforme demonstra o quadro 01, no início da década de 1960, a expectativa de vida era de apenas pouco mais de cinquenta anos (52) anos; a mortalidade infantil, por mil nascidos vivos, passava dos três dígitos (118), considerando que o quadro recomendado pela Organização Mundial da Saúde não é mais de um dígito; no início da década de 1970, apenas 31% dos domicílios tinham água potável; só 46% tinham energia elétrica; apenas 20% dos adultos com vinte ou mais anos cursaram a educação primária completa, e o produto interno bruto per capita era de apenas 132 dólares. Convém lembrar que, abaixo de dois dólares por dia (precisamente, US$ 1,90, na nova metodologia adotada pelo Banco Mundial) é considerado linha de pobreza. Esses dados começaram a melhorar nas décadas seguintes, mas sem transformação significativa.

---

57 Em função do recorte contemporâneo, o trabalho limitou-se a reconhecer e anunciar a existência de concepções de educação popular anteriores a esse período. Contudo, referencia a leitura do capítulo 'A educação popular na América Latina como uma pedagogia da subversão' do livro 'Por uma pedagogia decolonial na América Latina, de João Colares da Mota Neto (2016), que aborda distintas concepções, que se desenvolveram em momentos históricos diversos e traz uma boa síntese, em que procura diferenciar, de forma genérica, discursos de educação popular de orientação 'integracionista', 'nacional-populista' e 'libertadora'.

58 Ao tomar o início da segunda metade do Século XX como marco de afirmação da educação popular como uma concepção de educação libertadora, de forma alguma, significa não reconhecer ou desmerecer experiências e expoentes dessa matriz de pensamento político-pedagógico, anteriores a esse período, como o trabalho do venezuelano Simon Rodríguez (1769-1854) e do cubano José Martí (1853-1895), para citar apenas dois. Contudo, foi a partir desse período que a educação popular passou a ser operada e sistematizada, sobretudo pela obra de Paulo Freire, como uma experiência latino-americana que passa a se referenciar no mundo.

Quadro 01

AMÉRICA LATINA: MELHORA DAS CONDIÇÕES DE VIDA				
	1960	**1970**	**1980**	**1990**
Expectativa de vida - anos	52	53	61	67
Mortalidade infantil, por 1000	118	117	88	60
Água potável, % domicílios	-	31	52	71
Eletricidade, % domicílios	-	46	66	86
Adultos (20+) c/ educação primária, %	-	20	26	41
PIB per capita, 1960=100, $ constantes	100	132	241	226

Fonte original: *The Economist,* 29 de abril, 1995.

Fonte secundária: Tese de Doutorado de Luís Estenssoro, USP, 2013, p. 86.

Muito dessa realidade se explica pela concentração de renda na região da América Latina e no mundo. Conforme exposto no quadro 02, na década de 1960, os 20% mais pobres do mundo continham pouco mais de dois por cento (2,3%) da renda mundial, enquanto os 20% mais ricos reuniam mais de setenta por cento (70,2). Isso significa que, em média, um rico dispunha mais renda do que trinta pobres juntos. Nas décadas seguintes, essa concentração foi aumentando, a ponto de alcançar a proporção absurda de praticamente sessenta (59) por um.

Quadro 02

DISPARIDADE ECONÔMICA GLOBAL - 1960-89 (% DA RENDA MUNDIAL)				
	20% mais pobres	20% mais ricos	Proporção ricos/ pobres	Coeficiente de Gini
1960	2,3	70,2	30 para 1	0,69
1970	2,3	73,9	32 para 1	0,71
1980	1,7	76,3	45 para 1	0,79
1989	1,4	82,7	59 para 1	0,87

Fonte: PNUD. Human Development Report 1992. New York, Oxford University Press, 1992, p.36.

Mesmo com o aumento da concentração de renda, os indicadores sociais foram melhorando com o avançar dos anos, como vimos no quadro 01 e podemos conferir no quadro 03. Isso só foi possível em razão do crescimento econômico e do aumento do PIB, que permitiu que, apesar

do aumento da concentração, os pobres também fossem melhorando de vida. Conforme o quadro 03, o IDH da América Latina e do Caribe, índice que considera a educação (anos de estudo), a saúde (expectativa de vida) e o econômico (Produto Interno Bruto per capita), que foi de 0,456, na década de 1960, subiu para 0,824 em 1990.

Quadro 03

MELHORIAS NO IDH MUNDIAL E REGIONAL, 1960-1993				
	IDH 1960	**IDH 1970**	**IDH 1980**	**IDH 1993**
Países menos desenvolvidos	0,161	0,205	0,245	0,331
Sub-Sahariana (África)	0.201	0.257	0.312	0.379
Ásia Leste	0.255	0.379	0484	0.633
Países em desenvolvimento	0.260	0,347	0,428	0,563
América Latina e Caribe	**0,456**	**0,566**	**0,679**	**0,824**
Países desenvolvidos	0,798	0,859	0,889	0,909
Mundo	0,392	0,459	0,518	0,746

Fonte: PNUD - Human Development Report 1996. New York, Oxford University Press, 1996, p.15. (quadro traduzido e ajustado – grifo nosso).

O problema da concentração de renda e da pobreza tem dupla razão: uma regional/internacional (a diferença entre países) e outra local/regional (a diferença entre os cidadãos do mesmo país). Apesar de a América Latina estar bem atrás dos países desenvolvidos, a situação dela é considerada razoável, se comparada com regiões da Ásia e da África. O que demonstra, considerando os altos índices de pobreza, que a América Latina sofre muito com a diferença de renda e de riqueza interna aos países. Desde a colonização, constituíram-se elites locais aliadas aos interesses dos países colonizadores e imperialistas. Com iniciativa, exploração e apoio externo, as elites foram se consolidando e dividindo os países em classes sociais, formadas de poucos ricos e de muitos pobres. É nesse contexto em que a educação popular surge e se afirma, sobretudo, como prática político-pedagógica de resistência à exploração e à opressão.

Em cada país, a educação popular se desenvolve com um jeito e uma intensidade própria, mas com uma identidade comum, que é a da *luta pela libertação travada em meio à opressão* praticada pelos representantes dos interesses das elites locais e dos países colonizadores e imperialistas.

É no contexto de resistência à opressão e de luta por libertação, na história concreta de cada país, que se encontram o espírito e os fundamentos da educação popular praticada no continente latino-americano. Essa prática e concepção educativa surgiu e se desenvolveu com e entre os oprimidos e faz deles o principal sujeito do processo político-pedagógico. Afirma-se como uma nova concepção de educação, porque problematiza e, de certa forma, inverte os polos da educação tradicional, operando explicitamente com outra noção (conceito), outros objetivos, outros sujeitos e outra metodologia. Logo adiante, trataremos de analisar o conceito, os objetivos, os sujeitos e a metodologia do discurso fundacional da educação popular contemporânea.

Antes, porém, é importante analisar, especificamente, o contexto do surgimento e da afirmação do discurso fundacional da educação popular contemporânea no Brasil, que surgiu com força no início dos anos 60 do século passado, em função da alfabetização de adultos e da organização popular em torno da luta pelas reformas de base, desencadeadas no governo João Goulart, como a reforma agrária, política, bancária, urbana e educacional. A educação popular se afirmou com mais força ainda nos anos 70 e 80, fomentando a luta pela redemocratização do país e o processo constituinte, que culminou com a aprovação, pelo Congresso, da Constituição Federal de 1988, amplamente reconhecida e estimada por seu conteúdo e perspectiva cidadã.

Ressalte-se, porém, que a alfabetização de adultos e as reformas de base são demandas causadas pelo contexto histórico de desigualdade e pobreza reinante no continente e reafirmado no Brasil pela grande desigualdade social, principalmente interna. Conforme demonstram os dados do quadro 04, na década de 1960, os 20% economicamente ativos mais ricos concentravam mais de cinquenta (54,4%) por cento da renda, enquanto os 20% mais pobres dividiam pouco mais de três (3,5%) por cento. Essa diferença se agrava quando se considera que 1% dos mais ricos (dos economicamente ativos) concentrava mais de doze (12,1%) por cento da renda, índice que não era alcançado nem pela soma dos 40% mais pobres (3,5 + 8,1 = 11,6). Esse quadro foi piorando e, na década de 1980, os 1% mais ricos chegaram a concentrar mais (18,2) do que a soma dos 60% mais pobres (3,0 + 5,8 + 9,0 = 17,8).

Quadro 04
Brasil – Indicadores selecionados da distribuição de renda da população economicamente ativa com rendimentos não nulos (1960-90)

Estratos	Renda **1960*** %	Renda **1970*** %	Renda **1980*** %	Renda **1979*** %	Renda **1990**** %
20% inferiores	3,5	3,2	3,0	2,9	2,3
20% seguintes	8,1	6,8	5,8	6,6	4,9
20% seguintes	13,8	10,8	9,0	10,1	9,1
20% seguintes	20,2	17,0	16,1	17,6	17,6
20% superiores	54,4	62,2	66,1	62,8	49,7
10% superiores	39,7	47,8	51,0	46,8	49,7
5% superiores	27,7	34,9	34,9	33,8	35,8
1% superiores	12,1	14,6	18,2	13,8	14,6
Indice de Gini	0,500	0,568	0,590	0,580	0,615
Índice de Theil-T	0,470	0,644			
R 1/40***	1,048	1,460	2,068	1,453	2,012

Fonte: BONELLI; RAMOS, 2016, p. 03.

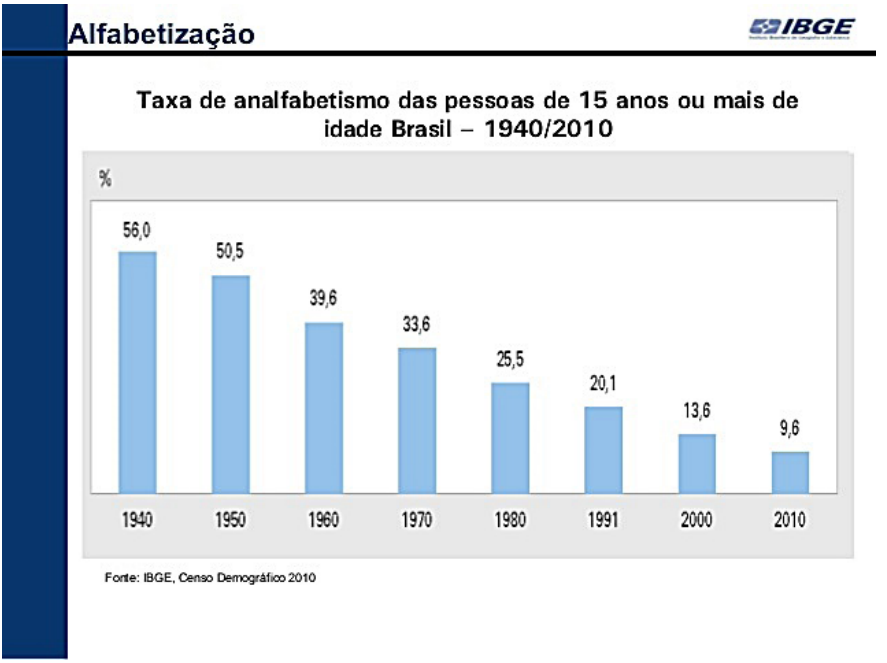
*Censos demográficos (1960 e 1970 de Langoni, 1973, tabelas 3.5 e 3.6; 1980 de Bonelli & Malan, 1984).

**Pnad anuais não diretamente comparáveis com censos.

*** Razão entre a renda dos 1% mais ricos e a dos 40% mais pobres.

No Brasil, o analfabetismo, historicamente, foi expressivo e ligado à pobreza, decorrente da desigualdade social, dialeticamente como causa e como consequência. Conforme demonstrado no quadro 05, na década de 1960, o Brasil apresentava uma taxa de 39,6% de analfabetismo. Essa situação que já foi pior e vem melhorando. Ainda assim, é alarmante e se agrava de região para região. No Nordeste, por exemplo, no início dessa mesma década (1960), a taxa de analfabetismo era de quase sessenta por cento (59,8%) (SCOCUGLIA, 2001, p. 24).

Quadro (Gráfico) 05



Foi esse quadro que levou Paulo Freire e vários outros educadores a se empenharem em alfabetizar adultos. Partindo da prática e, ao mesmo tempo, estudando e pesquisando para qualificá-la, Freire e equipe[59] desenvolveram princípios e técnicas de alfabetização que ficaram conhecidas como "método Paulo Freire"[60], principalmente a partir de uma experiência

59 Não convém mencionar nomes, porque Freire não tinha uma equipe fixa e permanente, mas discutia suas ideias com muitas outras pessoas, muitas vezes, tidas como referência para o próprio Freire (nomes que ele menciona em várias partes da sua obra e com muitos chegou a publicar textos/livros), e por onde passava, conseguia se inserir e/ou agrupar pessoas e educadores para as causas em que acreditava e defendia. Assim foi quando trabalhava no Serviço Social da Indústria (SESI), em Recife. Da mesma forma, quando trabalhava na então Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenando a extensão universitária. Também não foi diferente no exílio, ao trabalhar no Chile, na Suíça (em Genebra), na África e, de volta ao Brasil, em São Paulo.

60 Freire nunca teve intenção de desenvolver um método necessariamente próprio e não escreveu nada com tal propósito (apesar de que houvesse quem falasse em "Sistema Paulo Freire"). No quarto capítulo da 'Educação como prática da liberdade', fala da urgência de uma educação capaz de contribuir para

pioneira desenvolvida em Angicos, no Rio Grande do Norte, que alcançou êxito de leitura e escrita entre os participantes de um curso de alfabetização de apenas quarenta horas. Contudo, para Freire e sua equipe, alfabetizar, tal qual educar, é mais do que ensinar e aprender a ler e a escrever palavras, é, sobretudo, aprender a ler o mundo. Para eles, a preocupação primeira era de alfabetizar e educar para a luta política de resistência à opressão e de transformação da realidade sociopolítica de desigualdade e de pobreza. Na época, avaliava-se que isso passaria por dois caminhos: pela formação de potenciais eleitores, uma vez que os analfabetos eram muitos e não podiam votar e, muito menos, serem eleitos; e pela formação da consciência crítica, sobretudo, a consciência crítica em relação à realidade nacional.

Em relação à formação de eleitores, havia uma aposta de que a alfabetização de adultos poderia incidir favoravelmente na eleição de candidatos progressistas e comprometidos com as causas populares, tanto nos municípios e nos estados quanto federalmente. Acreditava-se, como boa parte da esquerda, poder desencadear a "revolução pelo voto" (SCOCUGLIA, 2000, p. 24) Assim, disseminaram-se movimentos de alfabetização e cultura popular por todo o Brasil, acentuadamente no Nordeste. Depois da experiência bem sucedida realizada em Angicos

---

a inserção do povo. E pergunta: "Como realizar essa educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas diante de sua realidade?" [...] Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a se inserir?" E responde: "A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação" (FREIRE, 2002b, p. 115). Em seguida, apresenta sua concepção de diálogo, critica a memorização visual e mecânica de sílabas, palavras e sentenças, desgarradas do mundo existencial, e propõe fases para a elaboração e a execução do método ativo, dialogal e crítico. No terceiro capítulo da 'Pedagogia do Oprimido', em que defende que o diálogo começaria ao buscar o conteúdo programático, propôs a investigação de temas geradores, trabalhando com as seguintes fases: a investigação (consistia no levantamento participativo de palavras e temas significativos da vida/mundo dos educandos/as); a tematização (consistia na seleção dos temas geradores, buscando a relação ou a consciência com o vivido); e a problematização (consistia na busca da superação da visão ingênua pela visão crítica). No mesmo livro, o autor alerta: "A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará" (FREIRE, 2003b, p.101). No final do livro 'Educação como prática da liberdade', respondendo, em nota, à acusação de que pretendia "'bolchevizar o País', com 'um método que não existia'", disse: "A questão, porém, era bem outra. Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à 'perigosa' conscientização." E arrematou dizendo que a razão da acusação estava por ele encarar a educação como esforço de libertação, e não, como instrumento de dominação. No final desse mesmo livro, acrescentou um apêndice com dez situações existenciais em que discutia o conceito de cultura e dezessete palavras geradoras que eram discutidas nos Círculos de Cultura do Rio de Janeiro. Eles dão bem a ideia de como se dava o processo de alfabetização e de conscientização.

(1963), Paulo Freire foi convidado pelo governo João Goulart a coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. Havia interesses por parte do governo populista em ampliar a base eleitoral entre esse público (alfabetizandos e recém-alfabetizados das classes oprimidas). O projeto era de agregar milhões de novos eleitores sensíveis e simpáticos às propostas progressistas das forças que defendiam as 'reformas de base'[61], tendo em vista as eleições presidenciais de 1965. Contudo, a possibilidade das 'reformas de base' e certa articulação com as ideias revolucionárias que haviam saído vitoriosas em Cuba, desde 1959, passaram a ser temidas e combatidas pela direita (setores reacionários da política, da economia, da igreja e de outros setores civis), com apoio externo dos Estados Unidos, até culminar com a intervenção militar, em 1964, abortando o projeto e instalando uma ditadura de combate e repressão às ideias e aos agentes da política progressista.

Todavia, apesar dos interesses eleitorais (ou eleitoreiras) envolvidos, a perspectiva de Freire e de sua equipe era de desenvolver, para além da questão eleitoral, a conscientização crítica dos alfabetizandos em relação à realidade nacional. Como vimos, no item 'Conceitos de consciência' (2.2.2), Paulo Freire defendia que o Brasil não foi colonizado com a intenção de se criar uma nação, mas de promover a exploração comercial e, mesmo com a vinda da Família Real (1808) e depois da "independência" (1822), o Brasil continuou sendo encarado pelos próprios brasileiros, principalmente pelos dirigentes, como terra estrangeira. Buscavam-se, na Europa e nos

61 As "Reformas de base", além de ser uma demanda dos movimentos populares, foram uma propositura assumida pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ainda durante o governo de Juscelino Kubitschek, em 1958, com o objetivo de "promover alterações nas estruturas econômicas, sociais e políticas que garantisse a superação dos subdesenvolvimento e permitisse uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil" (FERREIRA, 2016, p. 01). Com a chegada de João Goulart à presidência da República, em setembro de 1961, as "reformas de base" tornaram-se bandeira do governo e ganharam consistência. Sob a denominação de "reformas de base", encontrava-se um conjunto amplo de iniciativas de alterações estruturais em diversas áreas: fiscal, bancária, administrativa, educacional e universitária, urbana e agrária. Esta última era, certamente, o carro-chefe das reformas e visava acabar com os conflitos de posse da terra e dar acesso à propriedade a milhões de trabalhadores rurais (até então sem-terra, mas nem todos vinculados ao Movimento). Defendia, ainda, estender o direito ao voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas (marinheiros e sargentos). Em síntese, defendia mais participação do estado na economia e no controle dos investimentos estrangeiros, regulamentando as remessas de "lucros" para o exterior. Contudo, o governo não conseguiu apoio do Congresso brasileiro para efetivar as reformas. Isolado no Congresso, ao tentar colocar em prática uma estratégia de pressão popular, que consistia em organizar grandes comícios nas capitais das federações, com a participação do Presidente João Goulart, só conseguiu realizar um comício, no Rio de Janeiro, em 13 março de 1964, com a participação de cerca de 150 (cento e cinquenta) mil pessoas, devido à reação reacionária com a intervenção militar em 31 de março do mesmo ano, que depôs o presidente e abortou as reformas. (FERREIRA, 2016).

Estados Unidos, as referências para o Brasil, tanto as culturais quanto as políticas e econômicas. Assim como os primeiros colonizadores vinham para o Brasil com a intenção de tirar algum proveito e, em seguida, voltar para seu mundo ideal (país de origem), os filhos da elite iam estudar no exterior, principalmente na Europa, e voltavam introjetando a visão europeia de que o Brasil era um país atrasado e sofriam de certa nostalgia do mundo "imaginário" que experimentaram no exterior. Segundo Freire, sintomas de um pensamento alienante sobre o Brasil, de um ponto de vista não brasileiro, ou seja, não era um pensamento engajado e transformador que pensava no Brasil como nação. Faltava assumir o Brasil e se assumir como brasileiro para superar o pensamento e a postura de alienação e se constituir como uma nação brasileira. Essa postura começou a mudar mais significativamente, segundo Freire, a partir dos questionamentos e da experiência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que se propôs a pensar nos problemas próprios do Brasil como projeto, como país, como nação. Foi com esse pensamento que a equipe de Freire pensou, desenvolveu e apoiou os movimentos de alfabetização e cultura popular pelo Brasil.

Para desenvolver uma consciência da realidade brasileira, era preciso também enfrentar o problema da consciência "intransitiva" ou semi-transitiva, caracterizada pelo pensar mágico, em que se mantinha boa parte da população passando pela consciência transitiva-ingênua, caracterizada pelo pensar simplista, polêmico, fanático e muito preso à concepção estática da realidade, e buscando alcançar a consciência transitiva-crítica, caracterizada pela analise profunda da realidade, orientando-se pelo princípio da causalidade, e não, pela visão mágica, compreendendo a dinamicidade da realidade, aberto ao diálogo e à revisão de posição. Esse pensamento levaria a uma consciência de classe, de respeito à diversidade cultural e de autoestima como nação. Tudo isso estava por trás ou junto do propósito dos movimentos de alfabetização e cultura popular (conscientização). Obviamente isso não seria conseguido em cursos de 40h ou de algumas outras horas, por isso a organização de Círculos de Cultura e outros grupos de estudo e reflexão, de funcionamento permanente nas comunidades.

Foi essa perspectiva - a da formação da consciência crítica - que possibilitou, mesmo com a intervenção da ditadura militar e com o exílio político de Paulo Freire e de vários outros brasileiros comprometidos com

essa perspectiva - que a semente lançada seguisse germinando e brotando, muitas vezes de forma clandestina, entre as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), entre grupos de reflexão de bairro, entre sindicatos e movimentos sociais do campo, entre sindicatos e movimentos operários da cidade, entre partidos políticos, enfrentando a truculência militar e articulando forças para a luta pela democratização, por educação e saúde pública de qualidade e por um país desenvolvido e justo. Todavia, essa perspectiva foi sendo revista e se ajustando com o avançar e o fortalecimento das diversas organizações.

Em suma, o contexto de surgimento e desenvolvimento do discurso fundacional da educação popular contemporânea foi de resistência à opressão latino-americana, historicamente enraizada na desigualdade social, na pobreza e no analfabetismo, próprios da colonização exploratória e de luta por libertação através da conscientização crítica, visando à constituição de nações autônomas, desenvolvidas, democráticas e, sobretudo, socialmente justas.

A questão da opressão é, no fundo, uma questão de poder, constituída a partir de vários aspectos, mas, principalmente, econômicos (concentração de renda e divisão em classes) e políticos (analfabetos não participavam das escolhas e decisões políticas). Por sua vez, a questão do poder se apoia e se sustenta, basicamente, nas relações de saber, a medida em que se dificulta ou impede o acesso à educação às classes populares e se faz do nível educacional indicador de participação política, de renda e de status e/ou poder. Por isso, a aposta de mudança desse quadro também passava pelo saber: alfabetizar para assegurar o direito de participação política (votar e ser votado); e educar para a consciência crítica, para se começar a pensar e a enfrentar a própria realidade, como país, nação e como cidadãos que vivem e que fazem seu país.

Depois de abordado o contexto, passamos a analisar o conceito que regia o discurso fundacional da educação popular contemporânea.

3.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR: ARTICULAÇÃO EM TORNO DE UM PROJETO POLÍTICO

É pretensioso querer definir, de forma precisa, o que foi (e ainda é) o discurso fundacional da educação popular contemporânea. Ele não

cabe num único conceito, devido a sua pluralidade de dimensões e expressões. Muitos estudiosos da educação popular evitam o esforço de conceituá-la, porém sem deixar de expressar o que compreendem por educação popular. Também não temos a pretensão de enquadrá-la num conceito único e fechado. Contudo, apontaremos aspectos fundamentais para conceituar o discurso fundacional da educação popular contemporânea.

A educação popular, que traz Paulo Freire como um dos seus principais expoentes, é uma concepção que leva a sério a dimensão política e ética da educação.[62] É uma concepção que busca politizar a educação e pedagogizar a política. Ela se propõe a fazer educação com as classes populares, historicamente oprimidos e roubados em sua humanidade. A educação popular parte da tese, tão bem elaborada na 'Pedagogia do Oprimido', de que a atuação dos oprimidos, como sujeitos da própria libertação, recuperará tanto a humanidade roubada aos oprimidos quanto a perdida dos opressores, contribuindo para humanizar os homens e as mulheres. Sendo assim, o propósito da educação popular é de potencializar a atuação dos oprimidos e, pedagógica e tecnicamente, a ação ou reação política dos que estão com a dignidade e a vida ameaçadas pela violência da injustiça social. Isso pressupõe um posicionamento ético, político e pedagógico claramente a favor das classes populares. Um posicionamento que contribua, a partir da educação e da organização deles, para efetivar uma sociedade que se oriente pelos princípios da vida, da democracia, da cidadania, da justiça e da cooperação. Nesse sentido, a educação popular transcende a esfera individual e alcança o âmbito sociopolítico.

A educação popular também assume uma matriz de pensamento fundamentada na compreensão, notadamente freireana, de que o conhecimento só é possível na interação comunicativa entre sujeitos e que, por sua vez, educação não significa transmissão por parte do professor de conhecimentos completamente elaborados, prontos para os alunos que só

62 Pela crítica sofrida, na década de 1970, a partir da obra 'Educação como prática da liberdade', referente à ênfase dada à dimensão psicopedagógica, em detrimento da dimensão político-pedagógica, no processo de conscientização e libertação (como se a conscientização fosse um momento anterior à ação organizada), Freire fez uma autocrítica e, nos livros seguintes, principalmente a partir das experiências desenvolvidas no Chile e em Guiné-Bissau, praticamente inverteu a ênfase, condicionando a conscientização/libertação à dimensão relacional e intersubjetiva, bem como a ação e organização política das classes populares. Pode-se dizer que Freire reverteu a tendência de um humanismo idealista (talvez 'idealista' seja exagero, considerando que Freire sempre buscou evitar sectarismos, fossem eles de ordem idealista e subjetivista ou materialista e objetivista) para um humanismo histórico-político de classes.

deverão memorizá-los. A educação é um processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos, sempre provisórios, inacabados e em permanente ressignificação. Está inserida numa relação epistemológica, em que o conhecimento é feito e refeito no diálogo entre sujeitos em sua realidade. Partindo dessa concepção, a educação assume a desafiadora tarefa de produzir e recriar o conhecimento na relação democrática entre educador e educandos, intermediados pelo mundo. Assim, tanto a educação quanto o conhecimento – o qual é o objeto e uma das principais finalidades daquela - se encontram em permanente construção, nunca definitiva. O ponto de partida são sempre a vida e os sujeitos do viver. Desse jeito, o mundo, a existência, a história e a humanidade apresentam-se como permanente elaboração e reinvenção. O discurso fundacional da educação popular contemporânea surgiu ou se inseriu nessa concepção aberta, antidogmática, crítica e revolucionária, na qual se procura materializar. Nessa perspectiva, a educação popular só pode ser um conceito aberto e em constante ressignificação. No entanto, isso não dispensa, muito pelo contrário, de se seguir explicitando os principais aspectos e dimensões que caracterizam e conceituam a educação popular em questão. Primeiramente, ressaltar, pela via negativa, o que o discurso fundacional da educação popular contemporânea jamais admitiu ou se propôs a ser: uma concepção que se restringe a preparar e a capacitar as classes populares para se integrarem no mercado competitivo e excludente, empenhada em qualificar tecnicamente os trabalhadores para disputarem entre si as reduzidas e concorridas vagas de emprego que o sistema capitalista oferece e que, por sua vez, faz questão da fila de espera por vagas. Pelo contrário, a educação popular contemporânea sempre questionou, combateu e trabalhou para transformar os sistemas que operam com a lógica da exclusão. Assim, não poderia se dar por satisfeita em movimentar, na base, a engrenagem do sistema.

A educação popular de que se trata é, conforme Brandão (1994, p. 48-49), um *movimento popular* de articulação política das classes populares. Uma educação que aposta na cultura e na organização popular como propulsoras de um projeto político de transformação estrutural da sociedade, que não visa maquiar e manter um sistema social estruturalmente injusto, nem pretende apenas reformá-lo. O discurso fundacional da educação popular contemporânea visa transformar a estrutura social injusta e reorganizar o sistema social, político, econômico e educacional, criando uma nova

cultura, se não livre de opressão, ao menos, de combate às desigualdades sociais e às estruturas de opressão praticamente instituídas.

Nessa perspectiva, a educação popular dialoga, diretamente, com um projeto político de sociedade. Em geral, a perspectiva política da educação não é assumida ou até ocultada. Histórica e hegemonicamente, a educação exerceu, e, não raras vezes, ainda exerce um papel silencioso de reprodução do sistema dominante e de sua ordem vigente.[63] O discurso fundacional da educação popular contemporânea faz questão de explicitar e assumir a dimensão política da educação, não na perspectiva das classes e dos sistemas dominantes, mas das classes populares, ou seja, procura se vincular a um projeto político democrático e popular. Até então, esse entendimento era limitado e confuso para muitos simpatizantes e, às vezes, até para militantes da educação popular. Faltava clareza em relação ao significado político da educação popular. Muitos pensavam se tratar de educação para pobres e/ou adultos, excluídos do sistema escolar (até pode ser, mas não é só isso e, muito menos, para remediar ou amenizar os efeitos perversos do sistema). Outros pensavam ser um jeito diferente e envolvente de ensinar e aprender, o que parece importante, mas insuficiente, pois a esvazia de conteúdo e a reduz a um conjunto de dinâmicas de motivação e participação ou, quando muito, a um método (o método é importante, mas precisa estar conectado a uma metodologia, a uma concepção). Por isso, precisa-se chamar à atenção para a centralidade do discurso fundacional da educação popular contemporânea: *a vinculação com um projeto sociopolítico libertador* (democrático, popular, de cooperação) e, como tal, seu comprometimento teórico e prático (científico e político) em libertar os sujeitos individuais (oprimidos) e coletivos (classes populares) da injustiça e da opressão.

Portanto, o discurso fundacional da educação popular contemporânea começa a se conceituar e a se diferenciar por educar a partir da organização social e da participação política da população. Ele não se limita a criticar abstratamente a prática autoritária e injusta dos opressores, mas, através

63 O próprio sistema de acesso, principalmente aos cursos superiores (o vestibular, que, felizmente, está sendo substituído, progressivamente, por outras formas de ingresso nas universidades, sempre foi a expressão mais típica e nítida do processo seletivo e reprodutivo das desigualdades existentes do sistema educacional brasileiro), e de avaliação de desempenho, centrados no mérito, desconsiderando a desigualdade de condições e de oportunidades, constitui-se, essencialmente, como reprodutivo da "ordem" vigente.

da inserção militante e da educação junto aos oprimidos, inventa e reinventa com eles novas formas de organização, resistência e libertação social. A educação popular contemporânea, desde o discurso fundacional, não pode ser concebida como uma teoria desvinculada da prática. A partir de crítica sofrida e autocrítica realizada, Freire reconhece que a conscientização político-pedagógica não acontece e não se sustenta fora da organização e da luta. Ela se desenvolve na práxis organizativa das classes populares, na luta concreta para satisfazer necessidades, na conquista de direitos e na busca de justiça. A organização e a luta requerem participação, a qual vai preparando e inserindo as pessoas no exercício político da vida em sociedade.

Nesse sentido, Jara escreve:

> a consciência espontânea das massas populares não se pode transformar em consciência 'crítica' só porque se deu um processo educativo problematizador de sua realidade. Se descobre que *o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, mas as ações de luta (às vezes mais espontâneas, outras mais organizadas) nas que o povo intervém vitalmente na história*. A educação popular não é um momento prévio de tomada de consciência, da qual se poderia passar à ação consciente, mas um processo permanente de teorização sobre a prática ligado indissoluvelmente ao processo organizativo das classes populares.[64] (1994, p. 95 - tradução nossa, grifo no original).

A partir desse entendimento, nas décadas de 1960 a 1980, organizaram-se vários centros de educação popular, movimentos de alfabetização, de cultura popular e de educação de base, escolas sindicais, federações sindicais, centrais de trabalhadores, articulações de bairro, comunidades eclesiais de base, grupos de reflexão, comissões pastorais, movimentos do campo (sem-terra, pequenos agricultores, mulheres

64 Texto original: "la consciencia espontânea de las masas populares no se puede transformar en conciencia 'crítica' solo porque se dé um processo educativo problematizador de su realidade. Se descubre que el factor educativo fundamental no es el proceso pedagógico en sí, sino las accioes de pueblo interviene vitalmente en la hiatoria. La educación popular no es un momento previo de toma de conciencia, luego del cual se podría pasar a la acción consciente, sino que la educación popular es un proceso permanente de teorización sobre la práctica ligado indisolublemente al processo indisolublemente al proceso organizativo de las clases populares." (JARA H., 1994, p. 95).

agricultoras, juventude rural), articulações indígenas, movimentos de negros, articulações de mulheres, partidos etc. que, às vezes, atuavam em conjunto, outras vezes isoladamente, mas todos faziam, do seu jeito, atividades de capacitação, comunicação e formação política (JARA H, 1994). A formação se dava em função e a partir da organização, assumia uma dimensão política e se articulava com um projeto mais amplo. Nas décadas de 1950 e 1960, havia, no horizonte mundial, um projeto de socialismo que, certamente, representava uma motivação e um sonho em função do qual muitas experiências de educação popular se articulavam em cada país, obviamente perpassado pelos projetos de disputa nacional. Nas décadas seguintes, esse horizonte mundial foi enfraquecendo, mas, na América Latina, foi se fortalecendo a perspectiva de um *projeto democrático e popular*, em torno do qual os sujeitos sociais populares se orientavam nas disputas regionais, nacionais e locais. Em geral, articulavam-se entre si pela democratização, combatendo as ditaduras militares instaladas (em países e períodos diferentes) na região, e pela organização dos trabalhadores, através de centrais e partidos, visando conquistar o poder, por meio da eleição de parlamentares e governos democráticos e populares.

A organização, seja em torno de necessidades ou de direitos, foi uma forma concreta de unir teoria e prática, ou seja, a organização de um grupo, em prol de alguma causa e/ou objetivo, é a teoria na prática. Em geral, o grupo é levado a estudar, a debater e a fazer a coisa funcionar, isto é, operar a teoria na prática, no concreto, refazendo a própria teoria a partir da ação. Esse talvez seja o grande diferencial e potencial da educação popular - vincular teoria e prática por meio da organização política, visando à transformação, à justiça e à libertação.

Devido à preocupação organizativa, muitas vezes, a formação assumia um caráter mais prático e político do que teórico e pedagógico, às vezes, até mais militante do que especificamente educativo. Segundo Jara, "se deu mais impulso a realização de atividades educativas, que a teorização sobre elas"[65] (1994, p. 90). Segundo o autor, isso levou muitos grupos a se conformarem com uma definição implícita do seu trabalho, que consistia em orientar suas atividades educativas na perspectiva de

65 Texto original: "se dio más impulso a la realización de actividades educativas, que a la teorización sobre ellas.

libertar as classes populares. A falta de clareza e de tempo fez com que poucos sistematizassem suas experiências, e as raras reflexões teóricas sobre a educação popular, em geral, não eram de acesso amplo aos grupos de base, seja por motivos de difusão ou de linguagem com que eram elaboradas. Isso levou a América Latina a duas realidades: uma grande disseminação de experiências de educação popular (fato político) e pouca reflexão teórica sobre o seu significado (indefinição teórica), como resumido, no início da década de 1980, nas palavras de Jara:

> quando falamos de educação popular na América Latina, nos encontramos diante de dois fatores: por um lado a existência não de uma teoria, um método ou uma ideia chamada 'educação popular', mas de um *fato político* inegável que está marcando de maneiras diversas o avanço dos distintos movimentos populares em nosso continente. Por outro lado, a *indefinição teórica* do que esse fato significa, de seu caráter, seu papel e suas perspectivas[66] (1994, p. 91- tradução nossa - grifo no original).

Essa citação é bastante reveladora do ambiente e do anseio político da época. Deixa transparecer que havia, por parte da grande maioria, certa "certeza" ou consenso do caminho da transformação e libertação: *a organização e a luta política das classes populares por meio da educação popular*. A definição teórica da educação popular, certamente, não era uma preocupação geral, mas uma inquietação intelectual provavelmente de poucos. Nem por isso sem sentido, até porque ganharia força e razão de ser logo adiante. Contudo, na época, para a maioria, a transformação/libertação tinha nome ("mudança" política), tinha forma (organização e luta popular) e, para os mais afoitos, até prazo.

Importante notar que, apesar da proximidade com algumas experiências guerrilheiras de libertação nacional, como Cuba (1959),

66 Texto original: "cuando hablamos de educación popular en América Latina, nos encontramos ante dos factores: por um lado la existencia no de una teoria, un método o una Idea llamada 'educación popular', sino de um *hecho político* innegable que está marcando de maneras diversas el avance de los distintos movimientos populares en nuestro continente. Por otro, la *indefinición teórica* de lo que esse hecho significa, de su carácter, su rol y sus perspectivas."

Nicarágua (79-90) e El Salvador (1980-1992), as experiências de educação popular inspiradas na concepção freireana sempre primaram pela luta política e pelo regime político democrático. Posição fundamentada, principalmente, na concepção epistemológica, que requer a interação intersubjetiva e, provavelmente, reforçada pela própria experiência negativa que o Brasil e vários países latino-americanos sofreram através de ditaduras militares, geralmente apoiadas pelos Estados Unidos, no período da guerra fria. A luta política deflagrada pelo discurso fundacional da educação popular contemporânea sempre foi em nome de um *projeto (socialista) democrático e popular*.

Em suma, pode-se dizer que o conceito de educação popular contemporânea, em seu discurso fundacional, vincula-se não só a um fato político, como lembra Jara, mas também a um *projeto político* comprometido com a libertação das classes populares, baseado na organização e na luta democrática e popular. Desde então, mais do que uma formulação ou definição teórica, a educação popular "significa levar a cabo um processo de encontro e confrontação de experiências que se dão em distintos contextos nacionais e regionais, assim como os avanços teóricos surgidos nesses contextos"[67] (JARA H, 1994, p. 91-92 – tradução nossa). Essas experiências se vinculam a um projeto político de perspectiva democrática e popular.

Vinculado a um projeto político, o discurso fundacional da educação popular contemporânea assume uma perspectiva de poder, um poder que pretende empoderar as classes populares diante de um sistema histórico de injustiça e de opressão e que procura se construir por meio do saber conseguido através de atividades educativas e organizativas realizadas com/pelas classes populares, que levam a estudar, a pensar, a dialogar, a conhecer, a problematizar e a criticar (conscientização crítica da realidade), a se reconhecer e se compreender como classe social. Enfim, atividades que ajudam os oprimidos, as classes populares a serem e se assumirem como sujeitos de saber. Saber que, pela articulação e organização política, potencializa as relações de poder. Assim, o discurso fundacional da educação popular contemporânea toma a *organização pedagógica* dos sujeitos sociais populares em torno de um *projeto político* como forma excepcional de

67 Texto original: "sinifica llevar a cabo un proceso de encuentro y confrontación de las experiencias que se Dan en distintos contextos nacionales y regionales, así como de los avances teóricos surgidos en dichos contextos."

conjugar saber e poder. A dimensão pedagógica da educação popular, por meio do saber, ajuda a resgatar e potencializar a autoestima e a confiança das classes populares. A dimensão organizativa da educação popular tem, particularmente, a capacidade de vincular o indivíduo a uma equipe, a uma vida social. No geral, a organização (o coletivo) apoia um projeto político-ideológico mais amplo ou se vincula a ele. Em síntese, o saber e o poder se concretizam e se potencializam, dialeticamente, na organização político-pedagógica.

Feito o exercício de analisar algumas das principais características que conceituam o discurso fundacional da educação popular contemporânea, com ênfase na vinculação com um projeto político de sociedade, passaremos à análise dos objetivos da educação popular contemporânea, qualificada como discurso fundacional.

3.3 OBJETIVOS: TRANSFORMAR A REALIDADE E CONSTITUIR SUJEITOS

Como demonstrado no contexto, o discurso fundacional da educação popular contemporânea surgiu e se desenvolveu em um ambiente de resistência à opressão. Logo, por razão de coerência, o objetivo geral dessa educação só poderia ser de *libertar os oprimidos e transformar o sistema de opressão*. Diferentemente da característica reprodutora da educação tradicional, o discurso fundacional da educação popular contemporânea visa transformar a realidade, principalmente a identificada como estrutura de opressão social. Nesse discurso, a estrutura é caracterizada pela economia, nas relações de produção e de mercado, pela política, na normatização e institucionalização das (rel)ações, e reconhecida por sua operação macroestutural. A partir da pedagogia e da práxis dos oprimidos, a educação popular não visa substituir os opressores, mas combater e, se possível, acabar com a estrutura ou o sistema de opressão.

No texto, *Senhor e Escravo*[68], de Hegel, podemos ler que "A verdade da consciência independente é por conseguinte a consciência escrava"

68 A ideia hegeliana da relação *senhor-escravo* compõe, de alguma forma, a fundamentação filosófica da teoria da opressão, abordada no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e que, por conseguinte, é um dos fundamentos político-pedagógicos da educação popular: promover o reconhecimento da opressão

(HEGEL, 2002, p. 149). Essa ideia dá a Freire fundamentação teórica e convicção política de que a condição de possibilidade da libertação se encontra nos oprimidos, ou seja, a libertação passa, necessariamente, pelos oprimidos. Quando Freire fala da necessidade de superar a contradição opressores-oprimidos, afirma:

> Aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Esses, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, nesse [mesmo] poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (2003b, p. 30-31).

Os oprimidos, porém, para conseguir efetivar a libertação, precisam libertar-se do opressor que, normalmente, hospedam em si, adverte Freire (2003b). Pela experiência de "homem" que tiveram em sua vida, os oprimidos chegam a introjetar psicologicamente o opressor, que acaba se constituindo em ideal de homem para aqueles que desejariam igualmente poder mandar, desmandar e fazer acontecer. Esse é um problema ao qual o discurso fundacional da educação popular contemporânea presta muita atenção, pois os oprimidos não podem pretender assumir a função ou o lugar do opressor. O "novo homem", a "nova mulher" só será possível pela superação da contradição oprimido-opressor, e não, pela identificação com o opositor nem pela inversão dos polos, adverte Freire. Para ele, numa situação de opressão, a pedagogia do oprimido é condição *sine qua non* para a libertação, uma vez que ela só pode ser conquistada e jamais doada. Todavia, a pedagogia do oprimido deve ter como horizonte tornar-se pedagogia do humano,

---

e o engajamento na luta pela libertação. Hegel sustenta, através da teoria do reconhecimento, que a condição de possibilidade do senhor é o escravo, enquanto reconhece e admite aquele como tal, pois, se o "escravo" passar a não reconhecer o senhor, essa oposição de submissão não se realizará. Para aprofundar essa ideia, indica-se a leitura do texto *Senhor e Escravo: uma metáfora pedagógica* de Hans-Georg Flickinger (2000). Aproveitando a lógica de Hegel, Freire argumenta que o poder da libertação se encontra com os oprimidos, na medida em que passam a questionar e a não reconhecer a opressão, combatendo-a. Conforme o autor da *Pedagogia do Oprimido*, "nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: 'Por quê?'" (FREIRE, 2003c, p.75).

ou seja, combater e vencer a opressão, para que não haja oprimidos nem opressores, mas homens e mulheres em libertação (FREIRE, 2003b).

Segundo Freire, o combate à opressão passa pela conscientização, principalmente política. Como vimos no primeiro capítulo, a consciência ou conscientização é uma condição de ser específica dos humanos. Em uma dimensão, a conscientização passa pela solidariedade entre mente e mãos, ou seja, pela ação refletida (práxis) do ser humano agindo no mundo. Em outra dimensão, a conscientização passa pela interação entre os seres humanos, mediados pelo mundo. Ambas as dimensões possibilitam a característica humana de ser no mundo, de não simplesmente se adaptar, mas de se inserir criticamente, transformando a realidade e o suporte natural em mundo existencial, histórico e cultural. Assim, a consciência não se dá somente no vazio nem na individualidade ou subjetividade, mas também na relação *com* o mundo, isto é, na relação intersubjetiva (entre sujeitos) em torno das coisas do mundo (coisas objetivas, compreendendo a própria ação ou relação como sendo algo objetivo). Assim, a conscientização requer a objetividade (a mundanidade), a subjetividade (o sujeito) e a intersubjetividade (a relação entre os sujeitos).

No caso específico da conscientização política em relação à opressão e ao seu combate, o oprimido precisa dar-se conta da situação concreta de injustiça e opressão existente no mundo. Precisa descobrir-se que, como indivíduo, José ou Marta, está sendo explorado e injustiçado. E o mais importante de tudo deve discutir com os outros, com Maria e Antônio sobre as causas da opressão e se organizarem e lutarem contra, buscando transformar a situação de opressão em uma realidade de justiça e libertação. Esse esforço de Freire de assegurar subjetividade, objetividade e intersubjetividade no processo de conscientização é para evitar cair numa explicação de ordem idealista e solipsista ou da ordem do materialismo mecanicista. Todavia, o processo de conscientização se dá de forma integrada e, como vimos, realiza-se melhor ou só se realiza na organização e na luta. Como já visto, inicialmente, Freire dá ao processo de conscientização uma ênfase mais subjetiva e psicológica, como se o desvelar da opressão, o dar-se conta da situação, já fosse automaticamente transformando-a, mas logo vai reformulando e assumindo uma perspectiva mais política e, inclusive, de classe social.

Num diálogo com Gadotti e Guimarães, Freire afirma: "A conscientização não é propriamente o ponto de partida do engajamento.

A conscientização é mais um produto do engajamento. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando, me conscientizo." Em seguida, questionado por Gadotti sobre se não haveria ponto de partida, responde: "É lutando que se constituem níveis mais claros de consciência de classe [...]. Essa não é presente de um intelectual que sabe o que é consciência de classe e a doa à classe trabalhadora. Ela se constitui na luta de classe" (1989, p. 114). Contudo, para Freire (2003b), é fundamental a 'consciência de si' como oprimido para passar à 'consciência de classe' oprimida.

Apesar de Freire (1989; 2002a; 2003a; 2003b) reconhecer a violência de classe e de passar a assumir a importância da consciência de classe como forma de superar o fatalismo histórico que anestesiava a ação dos oprimidos contra a estrutura de opressão, não assume, exatamente, a luta de classe como o motor da história, como defendiam muitos marxistas, mas, seguramente, como um dos motores da história na luta pela transformação da realidade e das estruturas de opressão, conforme analisado no ponto 'Conceitos de consciência' (1.2.2.2). No entanto, outros expoentes do discurso fundacional da educação popular contemporânea reforçam, com ênfase, que o objetivo da educação popular deveria ser exatamente o de promover o caráter de classe do processo educativo, atendendo aos interesses da classe popular e contribuindo, na prática, para levar a cabo a luta de classes.

No início da década de 1980, Jara enxerga no termo 'popular' (da educação popular) um "caráter definitivamente classista". Segundo ele, o "termo 'popular' não é mais que uma referência a esse *caráter definitivamente classista*, que localiza o processo educativo como um processo ligado às necessidades, exigências e interesses das classes populares."[69] (1994, p. 97, tradução nossa – grifo no original). Para ele, as experiências de educação popular não têm o objetivo de simplesmente fortalecer a consciência crítica, mas o de desenvolver uma consciência de classe nas massas populares da América Latina. Essa consciência de classe, segundo ele, não passa pela instrução escolar, pela apreensão de conceitos revolucionários nem pela clareza política individual, mas pela "consciência social, coletiva, que se expressa em determinado grau de organização de classe, como manifestação

69 Texto original: "El término 'popular' no es más que una referencia a esse *carácter definitivamente clasista*, que ubica el proceso educativo como un proceso ligado a las necesidades, exigencias e intereses de las clases populares." (JARA H, 1994, p. 97).

consciente da prática que realiza. *A consciência de classe não existe, pois, se não como prática organizada, consciente, de classe*."[70] (tradução nossa – grifo no original). Defende que não é possível o desenvolvimento da consciência de classe puramente no terreno ideológico e pedagógico, isolado da vida material, mas no terreno da prática coletiva, em que aquela se faz consciente para poder transformar a si mesma, intervindo, ativa e organizadamente, na transformação estrutural da sociedade. Conforme Jara (1994, p. 98-99), a ação organizada permite perceber que as conquistas imediatas não são suficientes para atender às necessidades das classes populares e de que é preciso levá-las a fazer um projeto histórico capaz de construir uma sociedade sem exploração econômica, sem dominação política e sem dependência cultural.

Além do objetivo geral de transformar a realidade e as estruturas de opressão, podemos afirmar que o discurso fundacional da educação popular contemporânea também se propõe ao objetivo específico de constituir e fortalecer sujeitos individuais e, sobretudo, coletivos, com capacidade e atitude de intervir no mundo e de fazer história, com o cuidado para que o processo político-pedagógico contribua no sentido de ser um constituir-se sujeito *com* os outros. Na época, estava latente a confiança de que a libertação só se daria a partir da práxis (ação e reflexão) organizativa dos próprios oprimidos. Logo, o discurso fundacional da educação popular contemporânea pretende contribuir para que eles usem a palavra, rebelem-se contra a invasão cultural, rompam com a "cultura do silêncio" e passem a dizer não à opressão (FREIRE, 2003b). Isso significa contribuir para proporcionar condições pedagógicas e políticas para que os oprimidos, refletindo sobre a opressão e suas causas, passem a se organizar e a assumir o próprio processo de libertação, tornando-se sujeitos da própria história e da transformação social. É nessa perspectiva que o discurso fundacional insiste na finalidade específica da educação popular de constituir e fortalecer sujeitos, uma vez que se acreditava que a transformação das injustiças sociais e das estruturas de opressão só seria possível por meio da atitude organizada dos oprimidos e das classes populares, assumindo-se como sujeitos da transformação e da própria libertação.

---

70 Texto original: conciencia social, colectiva, que se expresa en determinado grado de organización de clase, como manifestación consciente de la práctica que realiza. La conciencia de clase no existe, pues, sino como práctica organizada, consciente, de clase." (JARA H, 1994, p. 97).

Assim, os objetivos do discurso fundacional da educação popular contemporânea dialogam diretamente com questões relacionadas ao poder e ao saber. As estruturas de opressão são uma questão de poder, de um poder que oprime. A transformação dessas estruturas é outra questão de poder, de um poder que busca a justiça e a libertação. É o mesmo poder? Não. O mesmo poder não pode oprimir e libertar ao mesmo tempo. Por isso, Freire (2003b, p. 31) sustenta a tese de que "só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos" - oprimidos e opressores. A diferença entre os poderes se concentra no ponto de partida e na causa. Assim, a questão da educação popular não é de combater o poder, mas a opressão e suas estruturas, pois a libertação também requer poder, o poder de dar um basta à opressão.

A questão de se assumir como sujeito, usando a palavra, o discurso e outros instrumentos, e de dizer basta à opressão é uma questão de poder, mas que passa e pelo saber, que nasce da conscientização, que passa pela organização e pela luta das classes populares, fazendo das causas da opressão seu objeto de reflexão e ação e vice-versa, com o objetivo de não reproduzi-las nem invertê-las, mas superá-las.

Analisados os objetivos do discurso fundacional da educação popular contemporânea, e demonstrado que o objetivo geral passa pela transformação das estruturas de opressão, e o objetivo específico principal passa pela constituição e fortalecimento de sujeitos, é importante analisar mais profundamente quem são os sujeitos da educação popular.

3.4 SUJEITOS: OS OPRIMIDOS ORGANIZADOS COMO CLASSE SOCIAL

Por tudo o que já foi demonstrado, não é difícil afirmar que são os oprimidos que se constituem como os primeiros e principais sujeitos do discurso fundacional da educação popular. Considerando que esse discurso se forma em um contexto de resistência à opressão e tendo em vista a libertação, o protagonismo dessa educação só poderia encontrar-se nos próprios oprimidos, sendo que a libertação, como tal, requer, necessariamente, ser conquistada. Conforme a teoria do reconhecimento, que Freire traz influenciado por Hegel, a libertação não pode ser caridade

ou doação e jamais pode vir de fora. Não pode ser um ato alheio, porque, se fosse dada, por alguma razão, o que é muito difícil de acontecer e, certamente, não passaria de uma falsa generosidade, ela deixaria de ser libertação para se converter em um favor. Assim, permaneceriam a dívida e a dependência do favor concedido. Por isso, toda libertação é, necessariamente, autolibertação.

O máximo que é admitido na Pedagogia do oprimido é o apoio de outros sujeitos comprometidos com a causa dos oprimidos (algo na linha do que Amílcar Cabral chamava de suicídio de classe, conforme Freire, Gadotti e Guimarães, 1989), mas sempre com o cuidado e a condição de se fazer com eles e jamais por eles. Todavia, na prática, essa nunca foi uma questão muito tranquila: como educadores que não são oriundos das classes populares podem fazer educação popular ou contribuir com ela? Em relação a essa questão, Freire combate tanto o que chama de elitismo quanto o que considera basismo. Em uma conversa, em 1982, em uma Comunidade Eclesial de Base da Vila Alpina da cidade de São Paulo, Freire (2007, p. 40) criticou o elitismo, que considera o conhecimento intelectual como superior, que vai às massas populares de forma arrogante, "para 'salvar' a massa inculta, incompetente, incapaz", o que ele considera um absurdo. Por outro lado, não concorda com certo basismo, que considera uma condição estar dentro da base o dia todo, a noite toda e que se esteja morando lá, para poder dar algum palpite. Diz que isso é errado e reconhece a contradição da sociedade burguesa, em que se forjou "como um novo tipo de intelectual" e afirma ter uma contribuição a dar às classes populares, "mesmo não vivendo e morrendo no meio do povo." No entanto, adverte: "O que é fundamental é o seguinte: é que essa contribuição só é válida na medida em que eu sou capaz de partir do nível em que a massa está e, portanto, de aprender com ela." O importante é estar com as classes populares, aprender com e fazer com elas. Isso vem coroar a convicção freireana de que ninguém liberta ninguém, mas que a libertação é uma obra coletiva que deve brotar da fragilidade dos oprimidos.

Luís Eduardo Wanderley (1987, p.74), ao tratar, no início de 1980, dos sujeitos da educação popular e da questão das mediações, considera que "os sujeitos educadores são as próprias classes populares." Nesse sentido, destaca a atuação da classe operária no Brasil daquele período, reconhece a relevância da atuação dos movimentos sociais rurais e das iniciativas

originadas no campo e considera como sujeitos educadores as instituições da sociedade civil que não pertencem às classes populares. Entre elas, destaca as igrejas e os partidos e/ou movimentos políticos. Quanto às igrejas, ressaltou o trabalho efetuado pela Igreja Católica. "Nesses anos de governos autoritários e repressivos, em que os instrumentos políticos da sociedade civil estiveram cortados ou controlados, a Igreja surgiu como um espaço de liberdade para que os grupos e as classes populares e seus movimentos pudessem ser ouvidos" (WANDERLEY, 1987, p. 75). Porém, observa que não era toda a Igreja, mas uma parcela ponderável e expressiva, especialmente as Comunidades Eclesiais de Base, e sublinha as fecundas modificações que essas comunidades representaram para a Igreja e para a sociedade brasileira e a latino-americana como um todo. Afirmara ele:

> Elas constituem formas de organização popular onde se fortalecem os vínculos de fraternidade e de auxílio mútuo e, não raro, se abrem para experiências de ações comunais. Em quase todas se exercitam práticas de assumir responsabilidades de eleição, de execução e de direção. Muitas [...] passam das lutas reivindicativas em função de interesses locais [...] para reivindicações mais estruturais em função do trabalho, da política econômica, do movimento operário. O que as conduz a uma procura das forças sociais protagonistas do processo de mudança social e a um compromisso político efetivo. (WANDERLEY, 1987, p. 76).

Em relação aos partidos e aos movimentos políticos, denuncia a tradição de autoritarismo e a organização e o funcionamento do "tipo patrão-cliente" dos partidos tradicionais que não favorecem a participação popular. Segundo Wanderley (1987, p. 75), "o jogo eleitoral transformou-se num mecanismo de massificação e manipulação, e os políticos – com exceções significativas – permaneceram como joguetes do poder dominante e não conseguiram uma representação autêntica." Contudo, reconhece nos partidos novos, nos partidos em formação na época, um componente educativo, que é a vivência das contradições e das ambiguidades na disputa pelo poder. Outro componente é a criação, dentro de suas estruturas, de campos educativos adequados, como departamentos educacionais e culturais,

"com o objetivo de formarem seus militantes e prepararem quadros especializados para diferentes funções na sociedade" (1987, p.76). Nesse sentido, lembra que, em alguns bairros de São Paulo, nas eleições de 1989, "se estruturaram comitês eleitorais que funcionaram como verdadeiros centros populares de cultura" (1987, p. 77). Assim, entende-se que instituições e intelectuais podem contribuir com os oprimidos, com as classes populares, mas sempre fazendo com e sem tirar o protagonismo deles.

Na perspectiva do discurso fundacional da educação popular contemporânea, a libertação é conquista e, por conseguinte, um direito. Por isso, segundo a tese freireana, a libertação passa, obrigatoriamente, pela pedagogia do oprimido, que, embora possa e deva ser ajudado, deve dar-se conta de sua situação e lutar para transformá-la. Freire, no livro, 'Pedagogia do Oprimido', assim escreve:

> Pedagogia do Oprimido: aquela que 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 por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2003b, p.32).

Pode-se verificar que a educação popular apresenta um sujeito fundamental, porém não único. É o oprimido, ou melhor, são os oprimidos. Aqueles que têm sua humanidade roubada pela violência da injustiça social, mas que a reafirmam no desejo de *ser mais* e na consciência e na organização de classe social. Assim, historicamente, as classes populares, como coletivos de trabalhadores, geralmente explorados, constituíram-se em espaços privilegiados do legado de transformação da estrutura de opressão e da afirmação dos oprimidos como sujeitos.

A questão de ser e de se assumir como sujeito da própria história é uma questão de saber e de poder. Saber que se forma a partir do fazer com, por meio da organização e da luta por libertação. A libertação é, essencialmente, uma questão de poder, conforme vimos no final do item anterior, e que passa por assumir posição e uma postura de dar um basta

à opressão, perseguindo a conquista de direitos e a transformação das estruturas de opressão em justiça social.

Depois de refletir sobre o sujeito do discurso fundacional da educação popular contemporânea e de constatar que seu principal protagonista é o próprio oprimido, especialmente quando organizado e atuante em coletivos, e que, historicamente, as classes populares, organizadas em movimentos, é que conseguem materializar a contento o legado da educação popular, podemos passar para a análise da metodologia da educação popular contemporânea no discurso fundacional.

3.5 METODOLOGIA: PARTIR DA REALIDADE E EDUCAR NA ORGANIZAÇÃO

A metodologia do discurso fundacional da educação popular contemporânea, cujo propósito é de contribuir com os oprimidos para que sejam sujeitos protagonistas da própria libertação, alicerça-se em dois princípios fundamentais: partir da realidade social e do saber dos próprios oprimidos envolvidos nos processos educativos e realizar a educação vinculada à organização das classes populares.

Para Oscar Jara (1994), em conformidade com Freire, todo processo educativo coloca em prática determinada teoria de conhecimento e diz que a educação popular em questão se baseia na teoria dialética do conhecimento. Jara assevera que

> empreender um processo educativo significa por em prática uma determinada teoria do conhecimento, posto que *a ação educativa em si mesma é um processo de criação e recriação de conhecimentos.* Basamos nossa concepção metodológica [...] na *teoria dialética do conhecimento*: partir da prática, teorizar sobre ela e regressar à prática; partir do concreto, realizar um processo de abstração e regressar de novo ao concreto.[71] (1994, p. 100 - tradução nossa, grifo no original).

71 Texto original: "emprender un proceso educativo significa poner en práctica una determinada teoria del conocimiento, puesto que *la acción educativa en si misma es un proceso de creación y recreación de los conocimientos.* Nosotros basamos nuestra concepción metodológica [...] en la *teoria dialéctica del*

Cabe destacar a centralidade dada à prática no processo pedagógico e epistemológico da educação popular, pois se parte da prática para pensar e teorizar e se volta a ela para experimentar e validar a teoria e, por sua vez, qualificar a ação.

Com o princípio metodológico de partir da realidade e do conhecimento dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, o discurso fundacional da educação popular contemporânea valoriza o que sabem e o que são e, a partir deles, ajuda a compreender a realidade em que vivem. Realizada *com* e/ou pelas classes populares, a educação popular leva a observar, a aprender, a perguntar, a fazer duvidar e a perceber que a aparência é parcial, superficial e que não representa toda a realidade. Perguntando, duvidando, organizando-se e lutando, os educandos começam a perceber que a realidade não é estática, mas o resultado da construção social e, por isso, encontra-se em constante mudança e contradição. Compreender a realidade é constatar que ela é movimento, que tudo pode e, muitas vezes, deve mudar: nossa prática, nosso conhecimento, nossa concepção, ou seja, nós mesmos e, igualmente, a estrutura e a situação social, sobretudo, quando for de injustiça e de opressão.

Conforme Jara, a metodologia da educação popular deve permitir "passar da aparência exterior dos atos particulares a suas causas internas – estruturais e históricas"; "*adquirir uma visão totalizadora da realidade*"; "obter uma *visão crítica e criadora da prática social*" e "levar amplos setores das massas populares a adquire *a capacidade de pensar por si mesmas*"[72] (1994, p. 102-103 - tradução nossa, grifo no original). Por meio da metodologia da educação popular, pode perguntar e refletir sobre a realidade social dos próprios oprimidos que estejam participando do processo educativo. Ela nos leva a pensar dialeticamente para saber enfrentar situações novas e distintas que a prática poderá requerer. Aposta e conta com o conhecimento e a participação dos que estejam sofrendo opressão para compreender e, simultaneamente, transformar a realidade.

---

conocimiento: partir de la práctica, teorizar sobre ela y regresar a la práctica; partir de lo concreto, realizar un proceso de abstracción y regresar de nuevo a lo concreto." (JARA H, 1994, p. 100).

72 Texto original: "pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares a sus causas internas – estructurales e históricas"; "adquirir una visión totalizadora de la realidad"; "obtener una visión crítica y creadora de la práctica social"; "llevar a amplios sectores de las masas populares a adquirir la capacidade de pensar por sí mismas." (JARA H, 1994, p 102-103).

Antônio Faundez, no livro 'Por uma Pedagogia da Pergunta', contado[73] em um diálogo com Paulo Freire, fala da necessidade de o processo educativo "pensar como as ideias se concretizam nas ações e na mente dos indivíduos ou dos grupos, para interpretar a realidade e transformá-la, ou não transformá-la" (2011, p. 20). Adiante, fala de sua experiência de estudar Filosofia para "resolver problemas, e não, para aprender sistemas" (p. 22). Assim, refere-se à necessidade de a educação estar inserida na vida das pessoas, aliada à luta delas contra a injustiça e relata uma experiência em que se deu conta da importância da cultura escrita na luta contra a opressão. No Chile, numa localidade chamada Pehuen, onde trabalhava durante suas férias de estudante, presenciou uma divisão de produtos em que os produtores repassavam percentuais para o proprietário da terra, e o único entre eles que sabia ler era o capataz, que representava os interesses do proprietário e que anotava números diferentes do que a balança acusava. Denunciada a constatação do fato aos produtores, eles ficaram com medo de acusá-lo, porém compreenderam que precisavam aprender a ler e a contar, mas, enquanto isso não acontecia, solicitaram a Faundez ajuda discreta na imediata tarefa de fiscalizar. Ele contou: "Em Pehuen, aprendi a importância da cultura escrita como meio para explorar ou como meio de luta contra a exploração, dependendo de quem o empregue" (2011, p. 35).

A intenção, ao partir da realidade e do saber dos oprimidos, é para que eles mesmos, através da problematização e da reflexão, descubram e entendam que a realidade, com sua estrutura injusta, não é um dado imutável, mas que é dinâmica e contraditória, bem como passível de intervenção e de mudanças. Sobre isso, Freire alertava: "Mudar é difícil, mas é possível" (2000, p. 96). Tão possível quanto difícil. As coisas são como são devido a uma história, a um tipo de organização social historicamente construído. Logo, podem ser diferentes, a depender da compreensão e da ação das pessoas. A história não é fatalidade, mas

73 Esse livro, lançado em 1985, é resultado de uma metodologia adotada propositalmente por Freire e Faundez de contar o livro ao invés de escrevê-lo. Freire conta que essa está sendo uma experiência intelectual rica a qual vem praticando há dois anos e que nada lhe sugere que deve desistir de fazê-lo. E justifica: "'Falar' um livro a dois, a três, em lugar de escrevê-lo a sós, rompe um pouco, pelo menos, com uma certa tradição individualista na criação da obra e tirando nos da intimidade gostosa – por que não dizê-lo?- do nosso quarto de trabalho, nos põe abertos um ao outro, na aventura de pensar criticamente." (2011, p. 14)

possibilidade. Esse é um elemento fundamental e fará toda a diferença na luta esperançosa. Certamente ajudará a derrotar e a vencer o principal adversário (da causa dos oprimidos, da transformação, da libertação), que são as posições fatalistas e pessimistas. Assim, a educação popular consegue contribuir metodologicamente para que os oprimidos, roubados em sua humanidade e reduzidos a objetos pela injustiça social, recuperem a esperança e a condição de sujeitos da própria história.

Outro princípio metodológico da educação popular é a vinculação direta entre educação e organização das classes populares. Esse, talvez, seja um dos principais diferenciais da educação popular. Segundo Freire, a transformação só acontecerá a partir da ação organizada dos oprimidos. A educação popular entende que sua função é de contribuir pedagogicamente com a organização política de pessoas e grupos oprimidos e de leva-los à condição de sujeitos da própria libertação. Carlos Nunez Hurtado, no livro, 'Educar para transformar e transformar para educar', lembra que "a educação popular é o processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses" (1993, p. 44). Essa afirmação é muito intensa e reveladora: explicita a perspectiva política de classe; afirma o objetivo de constituir uma sociedade nova; diz que a nova sociedade deve ser organizada segundo os interesses do povo oprimido; e revela, com todas as letras, que é uma educação vinculada à ação organizativa do povo, dos oprimidos. Em suma, a metodologia do discurso fundacional da educação popular contemporânea aposta na problematização e na reflexão que se dá na prática organizativa das classes populares. Ainda segundo Brandão (1982), a educação popular quer participar do esforço que fazem as categorias de sujeitos subalternos, na organização política, visando à conquista de sua liberdade e de seus direitos. "O horizonte da educação popular não é o homem educado, é o homem convertido em classe. É o homem libertado" (BRANDÃO, 1987, p.129). Por sua vez, a consciência de classe passa pela organização, pela reflexão e pela ação transformadora das estruturas de injustiça social e de opressão.

Em coerência com o conceito e o objetivo, a metodologia da educação popular traz um posicionamento político. O esforço para organizar, problematizar, compreender e transformar a realidade está implicado numa atitude política. A análise séria de textos e contextos, por meio da organização, leva a compreender

as causas da opressão e provoca um posicionamento político que conduz à ação e à transformação. O posicionamento político contribui para o processo de libertação, pois ajuda os oprimidos e as classes populares a se organizarem socialmente e a conseguir identidade e reconhecimento. Dessa forma, passam a ser sujeitos de conhecimento, decisão, poder e transformação, o que, conforme Freire, confere-lhes condição de gente.

Por fim, sob o ponto de vista de Freire (1994), é fundamental reconhecer os limites da ação ou prática político-educativa, porquanto é preciso saber em favor de quem e contra quem a ação é exercida. A metodologia da educação popular pode e deve contribuir para essa clareza. "A compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do poder, que é de classe e tem a ver, por isso mesmo, com a questão da luta ou do conflito de classe", diz Freire (1994, p. XXI0). Por isso, a organização das classes populares para essa luta certamente foi um dos princípios metodológicos mais potentes do discurso fundacional da educação popular contemporânea. Enquanto o conflito de classe e a luta em torno dela são, essencialmente, uma questão de poder, a organização se apresenta como uma estratégia que passa por dentro do saber e chega a se constituir como um dos principais diferenciais na luta pelo poder e para o seu exercício.

Depois de tecer considerações sobre o contexto, o conceito, os objetivos, os sujeitos e a metodologia do discurso fundacional da educação popular contemporânea e de ter demonstrado seu caráter de classe social e sua vinculação macro estrutural a um projeto político libertador (democrático e popular), passamos a analisar o discurso da educação popular no Século XXI, que assume uma perspectiva de se voltar mais para o subjetivo, para o micro, para a luta e a resistência localizada, mas sem abandonar a perspectiva de projeto.

4 EDUCAÇÃO POPULAR NO SÉCULO XXI

Neste capítulo, vamos abordar o discurso da educação popular no Século XXI[74], tendo como base a abordagem dos capítulos anteriores, a

74 Conforme observado, em nota de rodapé (02), na introdução, consideramos como discurso da educação popular no Século XXI o período que se iniciou no começo da década de 1990 e se estende até os dias atuais, ou seja, até 2016.

leitura de expoentes atuais da educação popular[75] e considerando a problemática central da pesquisa expressa na questão 'como (re)ler a educação popular contemporânea pela ótica das relações saber-poder presente nos discursos de Michel Foucault e de Paulo Freire?', trabalharemos com a tese anunciada na introdução de que 'a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire provoca o discurso da educação popular contemporânea a se renovar como teoria político-pedagógica, conjugando (produzindo sínteses entre) relações estratégicas (relações de força, competição e tática) e relações comunicativas (relações dialógicas e de cooperação), atuação macro e atuação micro, resistência e novidade, tendo sempre nos sujeitos sociais populares a referência para a elaboração e a ação'. Portanto, como no discurso fundacional, investigamos aspectos relacionados ao contexto, ao conceito, aos objetivos, aos sujeitos e à metodologia, analisando o que tem de vigente, de novo e de desafios, permeando com as contribuições de Michel Foucault e de Paulo Freire.

4.1 CONTEXTO: A NECESSIDADE DO INÉDITO-VIÁVEL E O PAPEL DO DISCURSO

Neste item, apresentamos uma análise do contexto da educação popular no Século XXI. Começamos com a análise da conjuntura do período, estabelecendo comparações com o contexto do discurso fundacional;

75 No discurso da educação popular no Século XXI, tomamos como principais referências autores que publicaram nos últimos números da Revista La Piragua, do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), como Benjamín Berlanga Gallardo, Marcos Raúl Mejía Jimenez e Oscar Jara Holliday, e autores que publicaram nos últimos anos no Grupo de Trabalho Educação Popular da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), principalmente na condição de 'trabalhos encomendados'. Também consultamos textos de autores que publicaram nos seguintes livros: 'Educação Popular: utopia latino-americana', organizado por Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres e publicado em 1994; 'Educação popular hoje', organizado por Marisa V. Costa, publicado em 1998; 'Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas', organizado por Pedro Pontual e Timothy Ireland, publicado em 2006; 'Educação Popular: lugares de resistência e criatividade', organizado por Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban, publicado em 2013. Embora vários textos desses livros se caracterizam como discurso fundacional. Recorremos, ainda, à leitura dos seguintes autores vinculados à linha de pesquisa Educação Popular, do PPGÈ/UFPB: Afonso Celso Scocuglia, Erenildo João Carlos, Eymard Mourão Vasconcelos, José de Melo Neto, Luiz Gonzaga Gonçalves, Severino Bezerra da Silva, Timothy Ireland, entre outros. Contudo, a partir dessas leituras, o esforço mais genuíno e original foi no sentido de analisar as contribuições de Michel Foucault e de Paulo Freire para a educação popular no Século XXI.

também tecemos considerações sobre a necessidade de a educação popular, no Século XXI, produzir o novo, o inédito-viável, a partir do sonho, sem ceder demais à realidade, ao possível, e sobre o papel do discurso na educação popular, analisando as contribuições de Freire e de Foucault em cada ponto.

4.1.1 Conjuntura: vigência da desigualdade e do preconceito

Em relação à conjuntura do período (1990-2016), na América Latina, ainda que com características diferentes, a realidade de injustiça e de opressão não mudou muito e, em alguns aspectos, se agravou em relação ao contexto do discurso fundacional da educação popular contemporânea. Se se analisar a questão da renda e da riqueza, pode se verificar que a concentração e a desigualdade, na América Latina e no mundo, vêm aumentando. Estudos da Oxfam[76], com base nos relatórios anuais do banco Credit Suisse[77], revelaram que a concentração de renda no Planeta está aumentando de forma drástica. Pela primeira vez, a riqueza de 1% (um por cento) da população mais rica equivale à dos demais 99% (noventa e nove por cento) da população. As 62 (sessenta e duas) pessoas (das quais cinquenta e três são homens) mais ricas têm mais riqueza do que 50% (cinquenta por cento) da população mundial mais pobre. Só nos últimos cinco anos, a riqueza dos primeiros, as pessoas mais ricas, aumentou em 44% (quarenta e quatro por cento), enquanto dos últimos, os 50% mais pobres, foi diminuída em 41% (quarenta e um por cento).

Com a derrocada do socialismo real e com o seu fim, simbolizado com a queda do Muro de Berlin (1989), iniciou-se, na década de 1990, uma onda de hegemonia neoliberal, que globalizou o capitalismo e submeteu praticamente tudo à lógica do mercado. Essa lógica consiste na busca desenfreada pela vantagem econômica e financeira, ou seja, pelo lucro, orientando-se, basicamente, pela lei da oferta e da procura, bem como pela concorrência e pela especulação.

---

76 Comitê de Oxford para o Alívio da Fome, organização internacional formada, atualmente, por 20 (vinte) afiliadas e com atuação em mais de 90 (noventa) países.

77 A análise considerou o relatório lançado no início do ano de 2016 com dados financeiros de 2015.

Conforme Marco Raúl Mejía Jiménez[78] (2009, p. 49) e Benjamín Berlanga Gallardo (2009, p. 33), este último se apoiando em Armando Bartra, vive-se, contemporaneamente, um novo capitalismo, em que a exploração e a dominação se tornam mais perversas. O modo de produção capitalista, que sempre explorou o trabalho alheio, deixa milhões de pessoas desempregadas e/ou sem acesso ao trabalho. No capitalismo contemporâneo, ainda se explora o trabalho, mas, à medida que a base produtiva passa pela produção de bens imateriais, cada vez mais se destacam o conhecimento, a tecnologia e a informação. Isso gera novas formas potencializadoras de exploração.

Uma das características mais perversas do capitalismo contemporâneo é, visivelmente, a especulação financeira. Fortunas se multiplicam rapidamente com a "simples" transação financeira de uma conta para outra (geralmente envolvendo relações internacionais), investindo-se em ações e bolsas de valores que, muitas vezes, não passam de títulos virtuais. A "riqueza" vem se reproduzindo, não por meio do trabalho nem mesmo de sua exploração, mas pela mera especulação virtual do mercado. Segundo Paulo Kliass, colunista da "Carta Maior", gera-se certa autonomização financeira em relação ao setor ou produto real que, com o tempo, acabam gerando crises não habituais. Para ele,

> não se trata mais das tradicionais e conhecidas crises de superprodução ou de escassez de demanda. A partir da generalização dos processos de financeirização, a dinâmica de geração de patrimônio e de riqueza capitalistas passa a ocorrer de forma absolutamente descolada da produção de bens e serviços. Tudo se passa como se o capital fosse multiplicado a partir de bases inexistentes. (2012, p. 4).

78 Marco Raúl Mejía Jiménez (1952) é colombiano, licenciado em Filosofia e Letras, mestre em Educação e desenvolvimento e doutor em Educação (Projeto Interdisciplinar de Pesquisa Educacional - PIIE-Santiago, Chile). É pesquisador e educador popular. É um baluarte da tradição das pedagogias críticas latino-americanas. Publicou no primeiro número da Revista La Piragua, em 1989, em que abordou 'A educação popular na escola formal'. Participou da fundação e de assessoria a vários projetos de educação. É assessor de metodologias de educação popular em sindicatos. Assessora o movimento pedagógico da Federação Colombiana de Educadores (FECODE) e a iniciação de escolas bilíngues do Conselho Regional Indígena de Cauca (CRIC). É autor de vários artigos e livros. Certamente é uma das principais referências da educação popular no Século XXI.

Isso resulta em economias frágeis e instáveis, porque não se sustentam no crescimento e no desenvolvimento real e, mais cedo ou mais tarde, acabam implodindo e provocam consequências generalizadas. Exemplo típico foi a mais recente crise econômica dos Estados Unidos (2007), detonada com a "bolha imobiliária"[79].

Thomas Piketty (2014), em consistente abordagem sistematizada no livro, 'O Capital no Século XXI', refere que é inegável que o capitalismo foi o sistema de produção que mais riqueza produziu na história da humanidade, embora à custa do empobrecimento da natureza e da apropriação desigual dos benefícios. No segundo capítulo do livro (p. 78), apresenta uma tabela (2.1) em que demonstra o crescimento econômico e populacional relacionando os dois. Entre o ano zero e o ano 1700, o crescimento anual médio tanto da economia quanto da população foi de apenas 0,1%, o que significa que houve uma completa estagnação da renda per capita mundial nesse longo período da era cristã. Entre o ano de 1700 e o de 1820, houve um pequeno crescimento anual da população de 0,4%, e da produção, de 0,5%, o que resultou em um crescimento baixo da renda per capita de 0,1% ao ano. Com a revolução industrial e a transformação energética, no período de 1820 a 1913, houve um crescimento anual da população de 0,6%, e da produção, de 1,5%, consequentemente, um crescimento significativo da renda per capita de 0,9% ao ano; e entre o período de 1913 a 2012, com taxa média anual de crescimento populacional de 1,4% e de crescimento da produção de 3,0%, a ampliação da renda per capita foi mais significativa ainda, pois chegou a 1,6% ao ano.

Segundo Piketty, o crescimento da renda per capita cria uma mobilidade social que, apesar da desigualdade, acaba beneficiando a todos e possibilitando, inclusive, a "ascensão social de pessoas cujos pais não faziam parte da elite" (2014, p. 89). Talvez isso ajude a explicar os índices de melhoria das condições de vida na América Latina, mesmo num contexto de aumento da desigualdade e da opressão social, conforme pode ser

79 A "bolha imobiliária" foi provocada pelo sistema financeiro, com a injeção, por meio de 'bônus hipotecários' (títulos sustentados em base mais virtual do que real), de "dinheiro fácil", mas a juros altos, que expandiu o crédito e, em um primeiro momento, reativou o consumo e a economia, porém, à medida que os juros se tornaram impagáveis para os pobres (que, forçados a escolher entre comer ou pagar juros, escolheram comer) que acessaram os "bônus hipotecários", o sistema faliu, bancos e seguradoras entraram em colapso e mais de dois milhões de norte-americanos perderam suas casas, diz D´Alesandro (2008). Em efeito dominó, foi atingindo a economia, praticamente, do mundo todo.

verificado no quadro 06. No capítulo anterior (cap. 3), vimos que, em 1960, a expectativa de vida ao nascer era de 52 anos, aumentou para 67 anos, em 1990, e alcançou praticamente 75 anos em 2014; a mortalidade infantil, de 1000 nascidos vivos, em 1960, passou dos três dígitos (118). Em 1990, a taxa de mortalidade entre crianças com menos de cinco anos veio para dois dígitos (60) e, em 2013, aproximou-se da dezena logo anterior a um dígito (20,99), indicador recomendado pela OMS (estamos falando da média, pois há país em que a taxa atingiu um digito); em 1970, apenas 46% dos domicílios tinham eletricidade. Esse número aumentou para 86%, em 1990, e alcançou, em 2014, um indicador de 91,51% de pessoas com eletricidade (embora ainda haja muita gente sem); em 1960, a internet estava longe de existir. Em 2000, apenas 2,57 de 1000 pessoas eram usuários de internet; já em 2014, eram 42,5% os usuários de internet (em menos de 15 anos, a internet se espalhou para meio mundo da América Latina); em 1970, somente 20% dos adultos de 20 anos ou mais tinham educação primária. Já em 2000, a taxa de alfabetização de adultos com 15 anos ou mais foi de 85,8% e chegou a 90,1% em 2013 (houve país que zerou a taxa). O mais revelador talvez seja exatamente o crescimento do PIB per capita que, calculado em 100 dólares constantes, em 1960, só ampliou para 226 dólares, em 1990, porém aumentou para mais de sete mil (7.060) dólares em paridade de poder de compra, em 2000, e para mais de doze mil (12.345), em 2013.

Quadro 06

AMÉRICA LATINA: MELHORIA DAS CONDIÇOES DE VIDA				
	1990	**2000**	**2009**	**2014**
Expectativa de vida ao nascer (anos)	67	69,6	73,3	74,6
Mortalidade entre crianças com menos de cinco anos (por 1000 nascidos vivos)	60b	38,35	25,1	20,99a
Eletricidade (%)	86	-	-	91,51
Usuários de internet (%)	-	2,57c	22,45a	42,5
Taxa de alfabetização (% com 15 anos ou mais)	-	85,8	88,6d	90,1 a,d
PIB per capita ($ em PPC)	226e	7.060	10.411	12.345 a,f

Fonte: PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2002, 2010, 2011 e 2015 (compilação nossa).

a. Os dados referem-se a um ano diferente do indicado.
b. Refere-se à mortalidade infantil (indicador que considera o primeiro ano de vida, diferente de "menos de cinco anos").
c. Em 2000, a referência de uso da internet era calculada por 1000 pessoas, e não, por 100.
d. Os dados referem-se ao ano mais recente disponibilizado durante o período especificado para 2009 (2005-2010) e para 2013 (2005-2013).
e. PIB per capita, 1960 =100, $ constantes
f. Dólar em paridade de poder de compra (PPC) 2011.

Pode-se observar um significativo crescimento do índice de desenvolvimento humano (IDH) na América Latina. Conforme o quadro 07, em 1990, o único país da América Latina a integrar os países com classificação de IDH elevado era a Argentina (com a classificação 'muito elevado' não havia nenhum). Os demais foram classificados como médio ou baixo. A média dos países da América Latina, em 1990, situou-se na classificação de desenvolvimento humano médio. Em 2014, adentrou a classificação de desenvolvimento humano elevado; individualmente, apenas o Haiti se encontra entre os países classificados com desenvolvimento humano baixo, e os demais, com desenvolvimento médio, elevado ou muito elevado, como é o caso da Argentina e do Chile.

Quadro 07

Tendências do índice de desenvolvimento humano na América Latina - 1990-2014														
Índice de desenvolvimento humano									Classificação do IDH		Média anual do crescimento do IDH			
Valor										Variação	%			
Classificação		1990	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2013	2009 a 2014a	1990 a 2000	2000 a 2010	2010 a 2014	1990 a 2014
Desenvolvimento humano muito elevado														
40	Argentina	0,705	0,762	0,811	0,818	0,831	0,833	0,836	40	7	0,78	0,62	0,75	0,71
42	Chile	0,699	0,752	0,814	0,821	0,827	0,830	0,832	42	2	0,74	0,79	0,56	0,73
Desenvolvimento humano elevado														
52	Uruguai	0,692	0,742	0,780	0,784	0,788	0,790	0,793	54	4	0,70	0,50	0,40	0,57
60	Panamá	0,656	0,714	0,761	0,759	0,772	0,777	0,780	60	4	0,85	0,64	0,61	0,72
67	Cuba	0,675	0,685	0,778	0,776	0,772	0,768	0,769	66	–14	0,15	1,28	-0,28	0,54
69	Costa Rica	0,652	0,704	0,750	0,756	0,761	0,764	0,766	69	1	0,77	0,64	0,52	0,67
71	Venezuela	0,567	0,665	0,743	0,751	0,764	0,764	0,766	69	7	1,62	1,11	0,74	1,26
74	México	0,648	0,699	0,746	0,748	0,754	0,755	0,756	73	–2	0,77	0,65	0,35	0,65
75	Brasil	0,608	0,683	0,737	0,742	0,746	0,752	0,755	74	3	1,18	0,76	0,60	0,91
84	Peru	0,613	0,677	0,718	0,722	0,728	0,732	0,734	85	15	1,00	0,58	0,57	0,75
88	Equador	0,645	0,674	0,717	0,723	0,727	0,730	0,732	88	5	0,45	0,61	0,52	0,53
97	Colômbia	0,596	0,654	0,706	0,713	0,715	0,718	0,720	97	3	0,93	0,76	0,50	0,79
101	República Dominicana	0,596	0,655	0,701	0,704	0,708	0,711	0,715	103	0	0,95	0,68	0,50	0,76
Desenvolvimento humano médio														
112	Paraguai	0,579	0,623	0,668	0,671	0,669	0,677	0,679	113	–1	0,74	0,70	0,41	0,67
116	El Salvador	0,522	0,603	0,653	0,658	0,662	0,664	0,666	115	0	1,46	0,79	0,50	1,02
119	Bolívia	0,536	0,603	0,641	0,647	0,654	0,658	0,662	119	2	1,19	0,61	0,79	0,88
125	Nicarágua	0,495	0,565	0,619	0,623	0,625	0,628	0,631	125	1	1,34	0,51	0,91	1,02
128	Guatemala	0,483	0,552	0,611	0,617	0,624	0,626	0,627	126	0	1,35	1,03	0,65	1,10
131	Honduras	0,507	0,557	0,610	0,612	0,607	0,604	0,606	131	–4	0,95	0,91	–0,16	0,75
Desenvolvimento humano baixo														
163	Haiti	0,417	0,442	0,471	0,475	0,479	0,481	0,483	162	–3	0,58	0,62	0,67	0,61
Média	**América Latina**	**0,595**	**0,651**	**0,702**	**0,706**	**0,711**	**0,713**	**0,715**	**90,6**	**11,2**	**0,93**	**0,74**	**0,54**	**0,78**

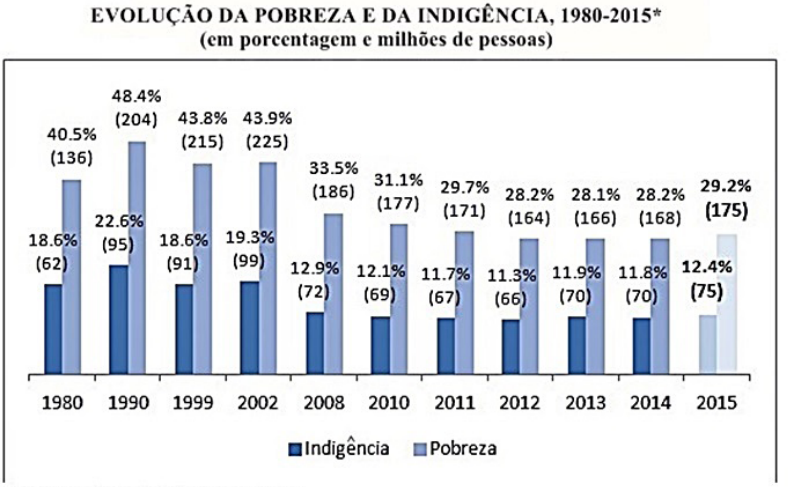
Fonte: PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2015. 1 UN Plaza, New York, USA, p. 234-237.

(Quadro ajustado para a América Latina)

Os indicadores de crescimento e de desenvolvimento são estabelecidos a partir de cálculos que operam com fator média, o que dá uma boa noção do geral, mas, muitas vezes, não demonstram ou até ocultam as especificidades e as desigualdades[80]. Por isso é importante observar o gráfico 01, apresentado no informativo sobre o panorama social 2015, da Comissão Econômica da América Latina e Caribe (CEPAL), organismo das Nações Unidas, que retrata a questão da pobreza e da indigência na América Latina. Na década de 1990, a pobreza atingia praticamente a metade da população latino-americana (48,4%), e até o ano de 2002, tanto a pobreza quanto a indigência cresceram em número, atingiram um absurdo de 225 milhões de pessoas e mantiveram-se estáveis como percentual. De lá para cá, a América Latina viveu uma década de redução da pobreza e da indigência e alcançou sua melhor performance no ano de 2012, mas ainda com 28,2% de pobres (164 milhões de pessoas), entre eles, 11,3% de indigentes (66 milhões de pessoas). O preocupante foi que, a partir de 2013, a pobreza e a indigência voltaram a crescer e atingiram, em 2015, o percentual estimado em 29,2% de pobres (175 milhões de pessoas) e 12,4% de indigentes (75 milhões de pessoas). Essa é a conjuntura social que compõe o contexto da educação popular no Século XXI.

80 Hoje, já se calcula o IDH ajustado à desigualdade, mas torna a compreensão pouco mais complexa, por isso optamos por não adentrar essa análise, pois nossa intenção foi apenas de dar uma ideia geral da desigualdade social, que continua marcando o contexto da educação popular no Século XXI. Contudo, vale destacar que o IDH por gênero, na América Latina, demonstra que o PIB per capita feminino fica muito abaixo do masculino, elas recebem, em média, pouco mais do que a metade (56,61%) do que os homens recebem. O Índice de Desigualdade de Gênero, na América Latina, revela que a porcentagem feminina de assentos no parlamento só atinge uma média de vinte e cinco por cento (25,6.%). O Brasil, com um percentual de 9,6% (o que pode ajudar a explicar o impeachment de Dilma Rousseff), só perde para o Haiti, que tem 3,5%. A maior participação parlamentar feminina foi da Bolívia, com 51,8%; em seguida, veio Cuba, com 48,9%.

Quadro (Gráfico) 08



Fonte: Panorama Social 2015, CEPAL.

* Estimação correspondente a 19 países da América Latina, incluído o Haiti. Não inclui Cuba.
Os dados de 2015 correspondem a uma projeção.[81] (tradução nossa).

Coincidência ou não, o fato é que há certa relação entre a conjuntura política e o aumento ou a diminuição da pobreza. Na década de 1990, período de hegemonia neoliberal, houve um crescimento numérico e estabilidade percentual de pobres. Na década de 2000, quando predominaram os governos do campo democrático e popular na América Latina, houve diminuição, tanto em número quanto em percentual, de pobres e indigentes. A partir da década de 2010, a tendência de governos do campo democrático e popular perdeu novamente espaço para os governos de caráter neoliberal[82], o que coincidiu com a volta do crescimento numérico e percentual de pobres

81 Texto original: Estimación correspondiente a 19 paises de América Latina, incluído Haiti. Não se incluye Cuba. Los datos de 2015 corresponden a una proyección.

82 Há países, como o Paraguai, por exemplo, em que a mudança de tendência política, não conseguida pelo voto popular, foi "forçada" pelo Congresso, com o afastamento do Presidente Fernando Lugo pelo Senado, em 2012, e do Brasil, com o 'impeachment" da Presidente Dilma Rousseff, em 2016. As razões apresentadas para o afastamento dos presidentes são visivelmente frágeis e de motivação mais política e parlamentar do que propriamente jurídica, ainda que endossadas pelo poder jurídico.

e indigentes. Essa questão mereceria uma análise mais aprofundada para se evidenciar a relação de causa e efeito que não fica demonstrada, mas há uma suspeita relacionada à priorização ou não de políticas públicas sociais.

Conforme informativo do CEPAL,

> a experiência regional tem mostrado que, apesar das promessas de cunho neoliberal difundidas nas últimas décadas do Século 20, os mercados não são capazes de cobrir as necessidades de proteção social e desenvolvimento das capacidades de uma parte ampla da população da região, o que tem impulsionado paulatinamente os governos a fortalecer as políticas sociais e reformular a concepção do papel do Estado frente aos problemas sociais. Além disso, por volta do ano 2000, começaram a se estabelecer com força, ente os enfoques que guiam a política social, conceitos como os de garantia de direitos (humanos, econômicos, sociais e culturais), cidadania plena e inclusão social, potencializando o papel do Estado na provisão de serviços sociais e uma demanda de maior tamanho. Tudo isso, tem tido como correlato o incremento relativamente sistemático de recursos destinados a enfrentar os desafios de política social[83]. (CEPAL, 2015, p. 30 – tradução nossa).

A falta ou a fragilidade de políticas públicas de proteção social, em uma sociedade amplamente desigual, deixa a população vulnerável às consequências dos ciclos econômicos, que, principalmente em tempos de crise, afetam mais os economicamente pequenos e/ou frágeis, e isso aumenta o número de pobres e de indigentes. Pela vigência da realidade de desigualdade e pobreza, na América Latina, o discurso fundacional da educação popular

83 Texto original: "la experiencia regional ha mostrado que, más allá de las promesas de sello neoliberal difundidas en las últimas décadas del siglo XX, los mercados no son capaces de cubrir las necesidades de protección social y desarrollo de las capacidades de una parte amplia de la población de la región, lo que ha impulsado paulatinamente a los gobiernos a fortalecer las políticas sociales y reformular la concepción del rol del Estado frente a los problemas sociales. Además, alrededor del año 2000 se comenzaron a instaurar con fuerza, entre los enfoques que guían la política social, conceptos como los de garantía de derechos (humanos, económicos, sociales y culturales), ciudadanía plena e inclusión social, potenciando el rol del Estado en la provisión de servicios sociales y una demanda de mayor tamaño. Todo lo anterior ha tenido como correlato el incremento relativamente sistemático de los recursos destinados a enfrentar los desafíos de política social." (CEAL, 2015, p. 30).

contemporânea, como resistência à opressão e à dominação, segue fazendo sentido no Século XXI. Contudo, para além da questão econômica e da desigualdade social, a educação popular, no Século XXI, depara-se, frequentemente, com questões ligadas ao que Foucault chamou de 'paradoxos do biopoder', com destaque para o conflito interno de raça, ou seja, quando se recorre à 'tecnologia do biopoder' para alimentar, de forma preconceituosa, a luta de raça monística entre a super-raça e a sub-raça.

Isso não quer dizer que esse problema não existisse no período do discurso fundacional da educação popular contemporânea, tanto que foi nesse período em que Foucault escreveu. Todavia, era um problema visivelmente europeu. Na América Latina, na época, o problema que se colocava aos países era, centralmente, o da consciência nacional, da independência de fato, e não, apenas, formal, isto é, problemas típicos da afirmação como nação, específicos da constituição de raças, com língua, direitos e cultura própria perante outras raças (nações), e típicos da luta entre duas ou mais raças (nações). Contudo, no Século XXI, os conflitos internos aos países latino-americanos que envolvem preconceitos típicos de 'super-raça' e 'sub-raça' são uma realidade cada vez mais presente, por isso, uma questão fundamental para a educação popular no Século XXI.

Como vimos na parte final da pesquisa em Foucault, o discurso da luta de raças, que surgiu no final do Século XVI e início do Século XVII, como reação ao discurso do período do poder soberano, que ressaltava o brilho e a capacidade de subordinação do poder, afirmou-se como discurso da contra-história, contado pela perspectiva dos derrotados, dos que sobraram e que ficaram na obscuridade da ausência de glória e de direitos. Eles tomam a palavra e irrompem com o silêncio, contando sua história e revelando que o poder nasce do acaso (não, necessariamente, do mérito) e da injustiça das batalhas. Assim, o discurso da luta de raças é, em sua origem, revolucionário, declara guerra às leis injustas e reivindica direitos. O discurso contra-histórico da luta de raças avançou, na segunda metade do Século XIX, para o discurso da luta de classes, acompanhado de expressiva repercussão e transformação política (certamente um discurso de muita afinidade com o discurso fundacional da educação popular contemporânea). Contudo, como reação a esse discurso revolucionário e seus desdobramentos, o discurso da luta de raças sofreu, no Século XX, um revés e enveredou para o sentido biológico do termo, da raça pura, do racismo.

Esse tipo de discurso passa a marcar, ainda que mais pelo político do que pelo biológico, a América Latina, no Século XXI, presente na reação odiosa e preconceituosa dos tradicionalmente favorecidos (da elite rica, branca e masculina) à ascensão das mulheres, dos negros, dos índios e dos pobres em geral, sempre tidos como sub-raça. Esse discurso está presente em expressões preconceituosas e com ar de superioridade do tipo: "Hoje qualquer pobre anda de avião ou tem carro" e/ou "até as empregadas domésticas querem fazer faculdade", demonstrando insatisfação com a ampliação do acesso popular a bens e a serviços; "esses macacos deveriam estar na jaula", expressando o preconceito em relação aos negros e a sua reivindicação de igualdade de direitos; "as mulheres não aguentam o repuxo", "a política é para homens", "foi estuprada porque pediu" e "só não a estupro porque não merece". Isso revela a presença do machismo próprio da cultura patriarcal, que insiste em resistir à igualdade de direitos e de dignidade entre homens e mulheres. Essas expressões, que explicitam determinada concepção, revelam um lado de um discurso racista de sujeitos que se concebem como melhores do que outros, como raça superior. No fundo, é expressão da disputa de poder, do desejo de *status* e de privilégios. Tanto mais agressivo quanto maior for a ameaça à manutenção e à ampliação do *status quo* e privilégios históricos. Essa é a realidade com que a educação popular, no Século XXI, confronta-se e com que precisa aprender a lidar e transformar para avançar na perspectiva da justiça e da libertação.

Para fechar a questão da conjuntura, pode-se dizer que a educação popular, no Século XXI, continua se confrontando com o problema da desigualdade social e da pobreza, na América Latina, precisa resistir à opressão e lutar para que os países se afirmem como nações, e passa a se confrontar com um contexto interno aos países da região da luta de raça monística, tendo que enfrentar a resistência preconceituosa de sujeitos e grupos historicamente favorecidos e aceitos como "superiores", que não querem aceitar as mudanças que levam a dividir o poder com outros sujeitos e grupos, historicamente considerados como "inferiores ou sub-raça".

4.1.2 O inédito-viável: desafio de produzir o novo a partir do sonho

A educação popular, no Século XXI, tem necessidade de produzir novidades. Além de resistir à opressão, colocou-se, já no discurso fundacional,

o propósito de "semear e plantar um mundo novo", um "homem novo", liberto das amarras da opressão. Tentou fazer isso por meio da organização político-pedagógica das classes populares, vinculadas a um projeto sócio-político inédito, democrático e libertador a ser efetivado. Certamente, conseguiu mobilizar, organizar e implementar projetos locais e nacionais diferenciados. Pode-se dizer que obteve bons frutos, mas não o suficiente para efetivar um projeto amplo, inédito e liberto das amarras da opressão. A crítica que se faz às experiências locais e nacionais, conduzidas pela perspectiva da educação popular, é de que cederam demais à realidade, ao possível, muitas vezes se adaptando ao existente, ao invés de transformar o velho e criar o novo. Por isso, a educação popular vê-se desafiada, no Século XXI, a criar o inédito-viável a partir do sonho, do que se deseja, sem se ajustar ao possível, mas tornando possível amanhã o impossível de ontem e de hoje.

A partir da década de 1990 e início do Século XXI, a educação popular, na América Latina e, principalmente, no Brasil, passou a voltar-se, de um lado, para a educação e a organização dos sujeitos sociais populares[84], em função da luta pela efetivação dos direitos fundamentais já conquistados, ao menos formalmente, e pela permanente ampliação desses direitos e, de outro, para a inserção crescente da perspectiva do 'projeto democrático e popular'[85] em estruturas já existentes na sociedade, como, por exemplo,

84 'Sujeitos sociais populares' é um conceito adotado para expressar os sujeitos que se filiam a um projeto de transformação e de libertação, identificado, no Brasil e na América Latina, como Campo Democrático Popular (CDP). (Conferir nota, nº '14' deste capítulo). A partir desse capítulo, será utilizado por se avaliar que é um conceito mais amplo e adequado do que 'classes populares' ou 'movimentos sociais'. O termo "sujeito" inclui tanto o individual (pessoa) quanto o coletivo (organização). A conjugação "sujeitos sociais" também é mais ampla do que "movimentos sociais", admitindo organizações que não constituem movimento, como organizações não governamentais e associações diversas. O adjetivo-substantivo "populares" revela o perfil político-ideológico que visa à transformação da realidade, distinguindo-se dos sujeitos sociais ligados às forças conservadoras e reacionárias, representativas do poder historicamente dominante.

85 A noção de 'projeto democrático e popular' se encontra associada à concepção de educação popular vinculada a um projeto sociopolítico libertador, conforme abordado no terceiro capítulo, no item "Conceito de educação popular: articulação em torno de um projeto político" (3.2), que foi recebendo essa denominação, principalmente no Brasil, a partir do avanço organizativo dos sujeitos sociais populares e, também, de experiências de governos que se definiam como 'democrático e popular'. Todavia, segundo Paludo (2009, p. 46), essa noção, salvo as diferenças básicas, recebe as mais diversas denominações: "projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista." Em suma, é a expressão do desejo e do esforço de constituir um "poder popular" de forma democrática.

nas administrações democráticas e populares, nas escolas públicas, nas universidades e, obviamente, nos novos sujeitos sociais populares. Apesar de estar longe de ser uma questão unânime, uma expressão recente da busca e do esforço pela institucionalidade é o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas[86], lançado em 2014 pelo governo brasileiro. Tanto com a luta pela efetivação e a ampliação dos direitos quanto pela inserção da perspectiva do 'projeto democrático e popular' nos diversos espaços, a educação popular visa transformar as relações e as estruturas sociais injustas, democratizar o saber e as relações de poder e emancipar e libertar os oprimidos.

Com os sinais de crise da hegemonia neoliberal no início deste século, houve uma reativação e intensificação das lutas e dos movimentos populares em vários países da América Latina (GOLDAR, 2009; CARRILLO, 2013), o que contribuiu para que governos populares ascendessem ao poder. Contudo, o momento atual não é animador, principalmente no Brasil. É necessário admitir que a educação popular se encontre diante de um desafio que é próprio da crise de hegemonia pelo qual estão passando os sujeitos sociais populares e, de forma mais ampla, o Campo Democrático Popular[87] (CDP).

---

86 O Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas traz como objetivo promover um referencial "comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela Educação Popular para o conjunto [...] das políticas públicas do Governo Federal" (p. 25), pautando-se nas bases epistemológicas da dialogicidade, da amorosidade, da conscientização, da transformação da realidade e da construção e sistematização do conhecimento. Para Luiz Gonzaga, o Marco de Referência se apresenta muito certo, redondo, praticamente pronto, enquanto a educação popular não funciona assim, ela é bagunçada, contraditória, surpreendente e, sobretudo, aberta ao que ainda não foi, ou melhor, ao que ainda será (informação verbal, em momentos de conversa, estudos e debates na UFPB). Flávio Brayner enxerga certo "paulofreireanismo" no Marco de Referência e em outros títulos atribuídos a Freire, a exemplo de Patrono da Educação Nacional (Lei nº 12.612/12). Critica ao que chama de "culto à personalidade", de "fidelidade doutrinária" e de "teologia laica", comprometendo o que a sua obra mais exigiu: a vigilância crítica. Segundo esse autor, a institucionalização da educação popular representa "um pensamento que guarda a marca sedutora do humanismo moderno, centrado numa concepção de *homem* e de *sujeito de consciência* que os freireanos teimam em não enxergar seus limites e problemas conceituais". (BRAYNER, 2015, p. 22-23, grifo no original). Concordamos com os riscos de a criticidade ceder espaço ao desencanto próprio de certa obrigatoriedade formal requerido pela institucionalização, mas o tom apresentado por Brayner parece um tanto excessivo.

87 O Campo Democrático Popular (CDP) é constituído por forças sociais e políticas que defendem um projeto democrático e popular, a partir dos interesses dos trabalhadores e de pessoas e grupos que lutam por igualdade e justiça social. Em geral, identificado com os objetivos das forças políticas caracterizadas como tendência de esquerda. Segundo Paludo (2009, p. 48-49), desde o projeto da modernidade, o 'popular' se refere ao povo, e o "não-povo sempre foram os com dinheiro e os com poder e cultura." O povo organizado e em luta, o povo politizado forma as classes populares e "a articulação das diversas organizações do povo político, com seus aliados, como parte das ONGs, parte das Igrejas, dos partidos,

No Brasil, quando as forças do CDP chegam ao poder governamental, mas chegam com alianças que se ampliam para além desse campo, passam a enfrentar um processo de mudança de protagonismo que acaba em crise de hegemonia. Conforme Roberto Veras[88], o CDP, nas décadas de 1970 e 1980, foi hegemonicamente representado pelas forças advindas dos sindicatos e dos movimentos sociais populares (dos sujeitos sociais populares), tendo como principal referência de pauta a conexão entre trabalho e política, bem como a luta pela cidadania. Período fortemente caracterizado pela atividade de base, em pequenos grupos, tanto de estudo quanto de organização e mobilização. Na década de 1990, com as conquistas de administrações populares, o CDP passou a ser representado hegemonicamente pelos partidos de esquerda. Nessa passagem, os sujeitos sociais populares seguiram fortes e importantes, mas passaram a sentir certo enfraquecimento, devido à perda de liderança e de visibilidade para a atuação partidária. A pauta de referência do período anterior (política, trabalho e direitos) segue presente, mas vai perdendo centralidade para o discurso da constituição de um projeto de esquerda. A partir dos anos 2000, com a eleição do Governo Lula, a hegemonia do CDP passou a ser exercida pelo governo que se anunciou democrático e popular. Todavia, o governo precisa governar para todos os brasileiros: "Um Brasil para todos" – como dizia o slogan. A explicitação e a tentativa de realizar esse propósito constitucional foram importantes, considerando a histórica exclusão de ampla parcela formada por trabalhadores e grupos populares. A partir desse propósito, alguns avanços seguiram: a ampliação de políticas sociais e de distribuição de renda, com destaque para o programa "Fome Zero"; a recuperação da economia e o aumento do emprego formal; o aumento real, com recuperação do poder de compra, do salário mínimo[89]; a interrupção da política de privatização e a implantação de uma contraditória política de inclusão pelo

---

das personalidades, dos intelectuais comprometidos que conformam o Campo Popular que, apesar das contradições e das matizes, é plural e tem como referencial a transformação das sociedades. No livro 'Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular', Paludo associa ao 'campo popular' o termo 'democrático' e sistematiza a noção de Campo Democrático e Popular.

88 Palestra proferida, pelo Prof. Roberto Veras, do CCHLA/UFPB, no VII Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais, realizado em 2015, na UFPB.

89 A relação mínimo/cesta básica saiu de 1,4, em 2002, para 2,2 em 2010, segundo o DIEESE (2010). No mesmo período, o salário mínimo passou de 56 para 307,00 dólares (salário mínimo vigente de 200 reais, dividido pela cotação do dólar comercial de 3,53 em 31 de dezembro de 2002 e salário mínimo vigente de 510 reais, dividido pela cotação do dólar comercial de 1,66 em 31 de dez. 2010).

consumo e, de outro lado, o fortalecimento da educação e da saúde pública, entre outros. No entanto, é preciso considerar que o poder, com certa identificação com o CDP, foi apenas o Poder Executivo, que, para formar base de governabilidade, desde o início, precisou formar alianças, principalmente no Congresso, com o Poder Legislativo, mas também entre outras forças como o Judiciário, o Exército, a imprensa e o mercado. Pela via da aliança, perdeu de fazer alguns enfrentamentos necessários e, talvez, até viáveis para produzir mudanças estruturais que fossem ao encontro da intencionalidade do CDP. Assim, a pauta do CDP dos períodos anteriores, mediante algumas conquistas e alianças confusas, foi perdendo nitidez e cedendo espaço para o discurso 'do possível' e de se fazer um 'governo diferenciado'. De fato, foi um governo diferenciado, mas não o suficiente para consolidar um projeto democrático e popular, com produção de institucionalidade e manutenção de movimento popular articulado, vivo e instituinte.

Depois de mais de uma década de avanços, o governo (nesse caso, o segundo governo da presidente Dilma) passou, em 2015, por um esgotamento. Com a economia estagnada, com denúncias de corrupção e uma oposição programada e orquestrada pelos principais meios de comunicação e com os sujeitos sociais populares fragilizados e acanhados, o governo democrático e popular ficou sem base de sustentação. O Congresso, formado, majoritariamente, por representantes de forças reacionárias, aproveitou o momento de impopularidade para sacramentar o impeachment da Presidente Dilma Rousseff[90], e a oposição aproveitou para desconstruir o Partido dos Trabalhadores (PT)[91], que, desde as décadas de 1980/90, foi o principal articulador das forças do CDP.

---

90 Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi definitivamente afastada da presidência da República Federativa do Brasil, com 61 votos favoráveis ao afastamento e 20 contrários dos senadores, numa sessão presidida pelo Ministro Ricardo Lewandowski, então presidente do Supremo Tribunal Federal. O afastamento foi devido à condenação sob a acusação de ter cometido crime de responsabilidade fiscal, mediante "pedaladas fiscais" (consistindo nos bancos públicos honrar compromissos do governo com os agricultores em ocasiões de atraso dos repasses do tesouro nacional aos bancos), no Plano Safra, e decretos presidenciais que geraram gastos sem autorização do Congresso Nacional.

91 Conforme informações do Supremo Tribunal Eleitoral (STE), o Partido dos Trabalhadores (PT) vinha em fase de crescimento desde sua fundação (1980). Depois de 20 anos de existência, em 2000, elegeu 187 prefeito(a)s; em 2004, já com Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República, elegeu 411 prefeito(a)s; em 2008, elegeu 558 prefeito(a)s; em 2012, conseguiu eleger 644 prefeito(a)s; e em 2016, já com Dilma Rousseff afastada da presidência, só conseguiu eleger 256 prefeitos(a)s. Isso representa uma queda de praticamente 60%, caindo da 3ª colocação, em números de prefeitos, para a 10ª do ranking nacional.

Desse modo, o próprio CDP está dando sinais claros de fragilidade e esgotamento no país, uma vez que sua hegemonia estava sendo representada e exercida pelo governo. Assim, segundo Veras, o desafio do CDP é duplo: barrar a onda de avanço da direita, com pautas reacionárias e conservadoras, e renovar-se como campo. A pergunta óbvia é: por onde passa essa renovação? Em sintonia com a tese de Freire, que atribui ao oprimido a dupla missão de libertar a si mesmo e ao opressor, Zitkoski[92] afirma que a novidade somente poderá vir dos oprimidos, por meio da educação, da organização e da luta dos sujeitos sociais populares. Parece que não há outro caminho a não ser voltar às bases. Voltar à fonte e retomar o cultivo, a formação e a organização, em pequenos grupos, dos sujeitos sociais populares, uma atitude certamente descuidada, já que o protagonismo e a hegemonia do CDP saíram do domínio dos sujeitos sociais populares. Contudo, a luta deverá ser, principalmente, no micro, mas sem desmerecer e descuidar do macro.

Na lógica do projeto sociopolítico do CDP, a disputa no macro somente se sustentará quando tiver organização e luta local, quer dizer, atuação no micro. A disputa do projeto se sustentará quando tiver base organizada, com iniciativa e autonomia, sem vínculo e compromisso com os interesses do mercado visionário. Nesse sentido, a educação popular tem um papel fundamental a exercer, que inclui: resgatar a educação da esperança, da possibilidade; retomar a educação política e a organização de base; contribuir para a produção de um discurso e uma atitude de renovação como CDP e de reação à volta das forças conservadoras vinculadas historicamente aos interesses e à dominação colonizadora.

O que (re)coloca para a educação popular no Século XXI o desafio de buscar ou de produzir o novo a partir do sonho, do desejo, e não, da realidade, do possível. Gallardo[93] (2013) defende que a educação popular,

---

92 Exposição realizada pelo Prof. Jaime Zitkoski, do CE/UFRGS, em palestra proferida no VII Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais, realizado em 2015, na UFPB.

93 Benjamìn Berlanga Gallardo é mexicano, fundador e membro da equipe de trabalho do Centro de Estudos para o Desenvolvimento Rural (CESDER), uma organização da sociedade civil que atua, desde 1982, numa zona indígena da Serra Norte de Puebla, no México. É fundador e diretor da Universidade Campesina Indígena em Red (UCI-RED) e colabora com organizações de outros países da América Latina, reivindicando o "campesino como modo de vida bueno". Ainda é membro do Partido Revolucionário dos trabalhadores do México (PRT), por acreditar que outra esquerda partidária anticapitalista e revolucionária é necessária. Tem publicado vários artigos marcados pela defesa de se inventar outra coisa que não seja o desenvolvimento do sistema capitalista. Está provocando e contribuindo para a renovação da educação popular no Século XXI.

no Século XXI, deve assumir uma perspectiva mais radical de oposição ao sistema capitalista vigente e acusou o momento contemporâneo de ter provocado certo divórcio entre o discurso e a prática na educação popular; de manter um discurso fundacional emancipatório e radical (o ponto de vista dos explorados e oprimidos), mas com práticas que cedem e se adaptam demais à realidade e ao sistema vigente, tornando-o uma espécie de mito fundacional. Desenvolveu-se, sem querer, o que ele chama de "saber operatório",171 que se caracteriza por buscar mediações entre o discurso e a realidade, porém não a partir do desejo radical do novo, do que ainda não há, mas desde a realidade objetiva, do que já existe, do que parece ser o único possível. Ele diz:

> Um 'saber operatório', que mantendo a radicalidade do pensamento fundante, se caracteriza por elaborar mediações com a ideia de realidade, não desde o desejo radical do que se quer (o outro, que não há, outro mundo), senão desde a realidade 'objetivada' que chamamos de 'análise da realidade', 'conjuntura', 'correlação de forças', (sempre contra nós) para definir uma aposta do possível[94]. (2013, p. 42 – tradução nossa).

O que levou, segundo ele, a uma 'postura do possível', do alternativo, e comprometeu o pensamento radical da ruptura. Galardo caracteriza o discurso do possível por meio de três maneiras de operar: a) da importação de discursos emprestados, procurando renová-los e adaptá-los, como desenvolvimento, sustentabilidade, participação, cidadania, direitos humanos, empoderamento, planejamento estratégico, entre outros; b) a transversalização temática das práticas, isto é, as perspectivas e os enfoques com que se procura acompanhar o que se faz para fazer diferente; c) a adjetivação alternativa dos discursos emprestados, ou seja, passa-se a falar em desenvolvimento "sustentável", com "enfoque de gênero", na "perspectiva dos direitos" "participativo" e "autogestionário". Essa é uma forma de

94 Texto original: Un 'saber operatório', que manteniendo la radicalidad del pensamiento fundante, se caracteriza por elaborar mediaciones con la idea de realidad, no desde el deseo radical de lo que se quier (lo otro, que no hay, otro mundo), sino desde la realidad 'objetivada' que llamamos 'análisis de la realidad', 'coyuntura', 'correlación de fuerzas' (siempre en nuestra contra) para definir una apuesta de lo posible. (2013, p. 42).

maquiar o pensamento radical e, ao invés de buscar o possível a partir do desejo do novo, o quefazer se acomoda "como parte de um jogo, dentro das regras do jogo constituídas pelos discursos em que se funda a ideia de realidade que é dominante."[95] (GALLARDO, 2013, p. 42 – tradução nossa).

Gallardo insiste na necessidade de se enfrentar e rechaçar a realidade e de não se acomodar a ela. Ao invés de buscar paradigmas emergentes, defende (2009, p. 37-38) uma perspectiva radical, rebelde, subversiva e de resistência a partir das práticas de educação popular. Para ele, o *radical* consiste em reconhecer os limites e o contraditório do que se faz; em criticar as ideias de progresso, tão apreciadas entre as nossas práticas de mudança e transformação, como é a ideia de desenvolvimento; criticar a lógica de "salvador do outro", como modo assistencial em que muitas práticas de educação popular tomam parte; em questionar de dentro e de fora, para evitar a tentação copiosa de pôr o mal dentro de um imaginário e nos colocar fora dele, combatendo, desde fora, o "monstro" e ignorando que "somos sistema, somos também o monstro"; em criticar a educação como produção do outro, do sujeito, próprio do projeto da modernidade de que somos herdeiros; em questionar a razão moderna e seu discurso como pensamento razoável e único conhecimento. O *rebelde* passa por gerar respostas provisórias para a pergunta sobre como nos fazermos sujeitos da "digna raiva"; por saber como fazer da luta, não uma luta pelo poder, mas contra o sistema; por inventar a vida cotidiana em lugares em que se pode dar a "digna raiva". O *subversivo* decorre da atualização da postura epistêmica baseada na prática; da retomada da noção de situação-limite, que Freire reelabora a partir de Jaspers, alimentando o grito do "já basta!"; da vitalização do pensamento utópico, do "ainda não sido"; da ideia do inédito-viável, proposto por Freire, de tratar da realidade a partir da tensão utópica; da sustentação de que educação se conjuga na primeira pessoa do plural: nós, fazendo-nos sujeitos da digna raiva. A *resistência* passa por contribuir para a construção do sujeito popular; por alimentar desde o pedagógico até a prática libertadora dos sujeitos sociais populares; pela

95 Texto original: "como parte de un juego, dentro de las reglas del juego constituídas por los discursos em los que se funda la idea de realidade que es dominante." (GALLARDO, 2013, p. 42).

articulação das práticas locais de que participamos com outras práticas locais, prefigurando modos de *vida buena*.

Conforme Gallardo (2013, p. 41-50), a posição não pode ser a de adequação à realidade existente, mas a de buscar conexão entre o que se faz e o que se deseja para inventar outra coisa, outro mundo desejado. Apoiando-se em John Holloway[96], defende duas propostas para atualizar a educação popular: 1) aprender a 'atacar a realidade' que se apresenta como a única possível; e 2) aprender a 'fissurar o capitalismo' e a habitar as fissuras. Nesse caso, o ponto de partida não é a realidade, mas o grito de rechaço à realidade vigente. Para isso, propõe elaborar o encontro educativo, não na verdade, mas em maneiras de se dar conta do que está se passando. Educação como possibilidade de estar juntos com o desejo de que o outro siga outro, sendo alteridade, formando uma comunidade da "digna raiva". Propõe, ainda, um deslocamento epistêmico da verdade para a incerteza, do "dever ser" para o "ir sendo". Suspender o conhecimento da verdade e do dever ser e buscar aprender na contingência, na incerteza, no ir sendo. Da mesma forma, propõe um deslocamento linguístico da palavra forte da "razão e da verdade" para a palavra da "narração" que (dá) conta. Assim, defende a retomada da educação popular contemporânea como pedagogia do oprimido: sujeito negado na desapropriação pelo capital e reduzido a consumidor, porém afirmado no modo de dizer já basta, de outro modo há de ser. É um discurso que pretende resgatar a radicalidade do discurso fundacional e manter uma perspectiva de projeto, de dimensão macro, mas sobre novas bases que não sejam as da monocultura.

A ideia do novo, do inédito, está presente nas elaborações de Freire sobre sonho e inédito-viável. A convicção e a defesa freireana de que as 'situações-limite' não são o fim de tudo, mas o começo de outras possibilidades, de que as 'situações-limite' não são a fronteira entre o ser e o nada, mas entre o ser e o *ser mais*, que anuncia e anima a busca do novo, do homem novo e da mulher nova, do mundo novo. O sonho é fundamental para se enfrentarem as 'situações-limite' da realidade, para não se aceitar a realidade vigente como a única realidade possível. O sonho funciona

96 Irlandês radicado no México, doutor em Ciências Políticas e professor de Pós-graduação no Instituto de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade Autônoma de Puebla, autor de vários artigos e livros marcados pela defesa da emancipação antiestatal, a exemplo do 'Mudar o mundo sem tomar o poder' e 'Fissurar o capitalismo'.

como combustível para tornar o impossível de hoje no possível de amanhã. É o que faz projetar o novo e anima a atitude de concretizá-lo. Para tanto, o sonho requer ação, requer luta. Nesse sentido, pode se falar do sonho, acompanhado da luta como um dos motores da história. O sonho, como combustível do fazer histórico, nunca é determinismo, mas sempre possibilidade de ser mais. Essa é uma contribuição fundamental de Freire que a educação popular no Século XXI precisa retomar para produzir, por dentro e por fora do sistema, a novidade que não seja o desenvolvimento do sistema capitalista vigente, conforme defende Gallardo. Sendo possibilidade, a novidade não tem um único caminho certo, mas todas as possibilidades estão abertas para serem inventadas e experimentadas. Todavia, não são possibilidades para se tentar sozinho, mas trilhadas coletivamente, e o coletivo não pode se fechar e, muito menos, sufocar o subjetivo. Podem ser coletivos pequenos e vários, mas precisam aprender uns com os outros e sonhar juntos. E como é um sonho de muitos e realizado com muitos, a novidade passa a se tornar, proporcional e provisoriamente, realidade histórica. Freire insiste no inédito-viável, porque não pensa no sonho e no novo apenas como horizonte distante, utopia (sem lugar), mas como algo que, no processo, vai se tornando viável e pode se concretizar na história, sempre se renovando e se reinventando como inédito.

Igualmente, a ideia de novidade está presente nas elaborações de Foucault sobre a história como elaboração documental e estabelecimento de séries de acontecimentos. Como vimos, Foucault constata e defende uma mudança de postura da história de não mais fazer crítica documental, que consiste em interpretar o documento, mas de elaborar os documentos, de trabalhar a documentação, organizá-la, recortá-la, estabelecendo séries e relações, passando da letra morta, do rastro inerte do passado, para a presença ativa de pertinência ou não. Assim, a história deixa de ser apenas 'memória milenar' e assume certa forma de dar 'status à massa documental' da qual não se separa, caracterizando-se como exercício de poder.

Conforme Foucault, essa mudança de postura em relação à história leva, consequentemente, à multiplicação das rupturas e à descontinuidade. A questão da história passa a ser a constituição de séries de acontecimentos, fixando limites, descrevendo relações específicas e estabelecendo séries de séries. A individualização de séries diferentes, com sobreposições e entrecruzamentos, não combina com um esquema linear e contradiz a

lógica do tempo contínuo da razão, que induz a retroceder à inacessível origem e favorece o aparecimento de escalas distintas e rebeldes que não se enquadram em leis e sistemas absolutos. Se, na história clássica, a descontinuidade constituía um acidente, o irracional, a qual o historiador deveria contornar para que aparecesse a continuidade dos acontecimentos, na história nova, é justamente a descontinuidade que se procura tanto como operação deliberada do historiador quanto como resultado da descrição, pois é a oscilação dos gráficos que interessa ao pesquisador. Assim, as rupturas e a descontinuidade deixam de constituir o efeito negativo para ser o resultado positivo da leitura histórica, conferindo-lhe delimitação e validade. A educação popular, no Século XXI, pode se beneficiar dessa forma de conceber a história para fissurar (provocar rupturas) e rechaçar (provocar a descontinuidade) o sistema ou sistemas de dominação e opressão e para produzir as novidades, o novo.

Para Foucault, a nova história não comporta mais uma história global, decorrente de um mesmo princípio capaz de dar unidade ao conjunto de fenômenos de um período, supondo uma rede de causalidade entre os acontecimentos e explicando estruturas e crises econômicas, comportamentos políticos, estabilidades e instabilidades sociais, hábitos culturais, atitudes técnico-científicas, posições e inércias intelectuais e tudo mais. Também não cabe uma pluralidade de histórias autônomas, independentes, a da economia, a da política, a das ciências, mas a tarefa de fazer uma *história geral*, que consiste em descrever as relações entre as diversas séries de acontecimentos, analisando o jogo de correlações e predomínios entre elas, não buscando a conexão ou causalidade de todos os acontecimentos em um único centro, mas desdobrando, metodologicamente, determinadas dispersões. O que mantém a história aberta a infinitas possibilidades. Possibilidades que permitem escapar da continuidade ininterrupta do discurso do poder. É uma concepção de história potente para o propósito e/ou desafio da educação popular no Século XXI de produzir o novo, com respeito à diversidade, não se dobrando ao discurso do possível e nem cedendo ao poder e encantos do sistema capitalista e a sua lógica e capacidade de adaptação e absorção, que procura englobar tudo num único sistema, numa única história, pautada pela lógica do mercado.

Para fechar a questão da necessidade de se produzir o novo a partir do sonho, do desejo, e não, da realidade, do possível, podemos dizer que

a educação popular, no Século XXI, tem o desafio de contribuir para a retomada do protagonismo dos sujeitos sociais populares, em vista do resgate da hegemonia do CDP na América Latina e no Brasil, e tem, na elaboração freireana, precisamente na formulação do sonho como um dos motores da história como possibilidade, e na contribuição foucaultiana, justamente na concepção da história como elaboração documental e estabelecimento de séries de acontecimentos, "ferramentas" para atacar a realidade existente, provocar rupturas e não se deixar envolver pelo sistema capitalista de dominação e exploração, produzindo descontinuidade para o discurso do poder e experimentando séries novas, mais justas, indo na linha de uma história geral, capaz de respeitar a diversidade e de conviver com ela.

4.1.3 O papel do discurso na produção da novidade

Não é nossa intenção retomar a análise completa que Foucault faz do discurso, mas focar a "parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo" (2013, p.20), que é, segundo seu ponto de vista, a parte mais propriamente externa do discurso e que funciona como sistemas de exclusão, como, por exemplo, a vontade de verdade. Essa dimensão do discurso interessa diretamente à educação popular.

A hipótese de Foucault, apresentada em 'A ordem do discurso', é de que a produção do discurso é controlada para conjurar seu poder. Ainda que, aparentemente, o discurso pareça pouco, as interdições em que se encontra envolvido, como a proibição da palavra, a separação entre razão e loucura e a vontade de verdade, revelam sua ligação com o desejo e com o poder.

A palavra sempre foi cara à educação popular. Freire (2003b) defende o direito do oprimido de dizer sua palavra. Foucault (2010, p. 60), como já vimos, quando trata do surgimento do discurso da contra-história, menciona uma fala dos (in)sujeitados nas batalhas: "'Saímos da sobra, não tínhamos direito e não tínhamos glória, e é precisamente por isso que tomamos a palavra e começamos a contar nossa história.'" Dizer a palavra significa ocupar um lugar, uma posição de sujeito na história, a apresentação de outro discurso, a defesa de outra verdade, enfim, a disputa da verdade e do poder.

A 'vontade de verdade' é outra questão que merece a atenção da educação popular no Século XXI. Na análise arqueológica, a preocupação de Foucault não é com a verdade, mas com o enunciado da ordem do discurso, com as regras e as relações internas ao discurso e o discurso como acontecimento e acaso. Na análise genealógica, a verdade é tratada como "política ou regime da verdade" e constata uma separação entre 'vontade de saber' e 'vontade de verdade'. A vontade de verdade não é vontade de saber ou de conhecer, mas de poder. Ela se vincula a "sistemas de poder que a produzem e apoiam e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem" (2012b, p.54), o que ele chama de "regime da verdade". Regime é um conjunto de regras com a função de distinguir o discurso verdadeiro do falso, atribuindo efeitos de poder ao primeiro. Assim, a verdade não existe sem poder, ela é produzida por meio de relações de poder. Foucault abandona a ideia de 'ideologia' a favor da ideia de 'efeitos de poder da verdade'. Segundo ele, pode-se dizer que o problema político colocado, diríamos que, inclusive, para a educação popular no Século XXI, consiste em saber se é possível uma nova política da verdade. "*O problema não é mudar a 'consciência' das pessoas [...] mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade*" (2012b, 54 – grifo nosso). Isso quer dizer que a verdade não é apenas uma questão subjetiva (consciência), mas também uma produção feita na correlação de forças e revestida de efeitos de poder, e o discurso exerce seu papel nessa produção.

Conforme Foucault (2013, p.10), o discurso "não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo [...] pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar." Assim, não funciona apenas como meio, como instrumento, mas, muitas vezes, constitui a própria finalidade que se disputa.

A questão do discurso é fundamental para a educação popular. A produção e a concretização do novo, de outro mundo possível, necessário e desejado também passam pelo discurso. A importância desse aspecto para a educação popular no Século XXI pode ser ilustrada com a constatação de certa crise de discurso do CDP na América Latina e no Brasil. Com a tática da oposição, orquestrada pela grande mídia, de acusação generalizada de corrupção no governo democrático popular do Brasil, tanto o governo

quanto os sujeitos sociais populares, fragilizados, ficaram sem discurso, sem de defesa e, menos ainda, sem proposição do novo necessário e desejado. É fundamental o papel da educação popular no Século XXI para que se possa produzir um discurso que denuncie a velha prática, o retorno de pautas reacionárias, e anuncia o novo, necessário e desejado. O discurso é condição de possibilidade para a produção de sensibilidade social e política e das demais condições para gerir e efetivar o novo.

Tendo em vista o que foi dito nesse item, defendemos, para a educação popular no Século XXI, o papel da produção de sínteses. Mesmo reconhecendo a potencialidade[97] dos sujeitos sociais populares e a necessidade do seu protagonismo, admitimos que é possível e necessário se ir além dos espaços e das articulações tradicionais desses sujeitos, mas sem abandoná-los. Como concepção, encharcada da causa dos/ oprimidos/as, a educação popular possibilita operar nas contradições do sistema capitalista, abrindo fendas e habitando-as a partir dos diversos ambientes, espaços e campos que compõem a sociedade, inclusive de espaços institucionais (governos, escolas, universidades) que compõem ou servem ao sistema. Nas palavras de Gallardo, "devemos aprender a gretar o capitalismo e a habitar as fendas"[98] (2013, p.41 – tradução nossa). Por outro lado, demanda-se para a educação popular algo mais exigente e radical de contribuir para a criação do novo, do inédito, de outro mundo possível, sem permitir nem ceder em nada ao capitalismo neoliberal.

De certa forma, atribui-se à educação popular, no Século XXI, o papel e o potencial de contribuir para fragilizar e combater a dominação e a opressão por dentro do próprio sistema capitalista para produzir algo novo, uma organização social diferente, justa e democrática, que não seja a lógica do mercado do sistema capitalista neoliberal nem de um absolutismo estatal ou de qualquer outra natureza. Com esse discurso, não pretendemos despolitizar a educação popular e deixá-la sem direção, mas ampliar o seu

---

97 María Rosa Goldar, apoiando-se em José Seoane, ressalta a contribuição dos sujeitos sociais populares na reelaboração da política em três terrenos: o da construção coletiva da gestão do território; o da demanda, da confrontação e da negociação com o Estado; e o do questionamento e da busca de transformação da matriz estatal. Segundo referiu, "el de la construcción colectiva de la gestión comunitaria del territorio; el de la demanda, confrontación y negociación con el Estado; y, en tercer lugar, el del cuestionamiento y búsqueda de transformación de la matriz estatal en un horizonte donde la gestión de los asuntos públicos se postulaba más allá de la forma estado" (GOLDAR, 2009, p. 106). Certamente, os sujeitos sociais populares serão fundamentais para a reação, no Século XXI, do CDP e para a produção da novidade na linha de outro mundo possível, necessário e desejado.

98 Texto original: ."*debemos aprender a agrietar el capitalismo y a habitar las grietas*." (GALLARDO, 2013, p. 41).

campo de atuação e oxigenação, sem afastá-la do seu tronco fundacional, enraizado nas causas e nas lutas dos oprimidos e de seus aliados, por libertação, produzindo uma espécie de síntese entre o "já e o ainda não", entre o institucional e o movimento (instituinte), entre o macro e o micro, entre o real e o desejado, entre a resistência à opressão e a criação do novo.

Na próxima seção, apresentaremos os principais aspectos que conceituam a educação no Século XXI.

4.2 CONCEITO: SÍNTESE ENTRE PROJETO POLÍTICO E ATUAÇÃO MICROPOLÍTICA

Neste item, teceremos algumas considerações sobre o conceito de educação popular no Século XXI. Para tanto analisa o que ainda continua vigente do discurso fundacional no Século XXI, o que aparece e se destaca como novo na educação popular no Século XXI e o desafio da educação popular no Século XXI de se confrontar e de produzir uma espécie de conciliação ou sínteses entre relação estratégica e relação comunicativa, conformando um dos principais argumentos da tese deste trabalho. Todavia, isso será feito analisando sempre as contribuições de Foucault e de Freire para esse propósito.

4.2.1 Vigências do discurso fundacional no Século XXI

Uma das principais vigências, certamente, é o *compromisso com a causa dos oprimidos*. A educação popular surgiu e se desenvolveu em meio à resistência à opressão. Apesar de, atualmente, demandar-se à educação popular mais que resistência, requer-se contribuição para efetivar uma sociedade nova, não sustentada pelas amarras e armadilhas da opressão. A causa dos oprimidos continua sendo a razão de ser da educação popular no Século XXI e, provavelmente, para sempre. Mesmo se alcançando a segunda fase da 'pedagogia do oprimido', que seria a pedagogia dos homens e das mulheres em permanente libertação, conforme aludido por Freire (2003b, p. 41), a educação popular não pode descuidar do compromisso com a causa dos oprimidos, pois, ainda assim, eles continuariam sendo a

razão da permanente vigilância e o critério de orientação das decisões e das ações.

Outra vigência que, de certa forma, complementa e amplia a anterior, é a *dimensão pedagógica que educa para a permanente transformação e recriação do mundo*, sempre visando melhorar a situação dos menos favorecidos em cultura (saber) e poder. Carlos Rodrigues Brandão, em celebração aos 40 anos da educação popular contemporânea, publicou, no início deste século, o livro '*A educação Popular na Escola Cidadã*', em que sistematiza as principais características da educação popular e destaca sua capacidade de recuperar, sempre de novo, a tradição pedagógica que educa para a *recriação do mundo*, especialmente a partir dos oprimidos. Ele escreve:

> [...] ontem como hoje o que caracteriza a *educação popular* não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo. Algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) essa mudança contínua é um direito e um dever de todas as pessoas que se reconheçam convocadas a participarem dela, em alguma dimensão onde, para elas, isto é uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem como co-construtores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades; d) aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, o direito à educação, e que ademais de ser uma educação de qualidade, ela seja também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais. (BRANDÃO, 2002, p. 168 - 169).

Nessa citação, fica ratificada a vigência da educação popular no esforço de recuperação, sempre como novidade, da tradição pedagógica

que educa para a necessidade de transformar constantemente o mundo, como direito, dever e vocação humana; que acentua a notável importância da educação nesse propósito, mas não como a única e principal responsável; e que reconhece o direito à educação dos/as oprimidos/as sugerindo pensar a cultura e o poder a partir da realidade deles.

Outra vigência é a concepção de *conhecimento como interação comunicativa entre sujeitos*. Como vimos, a concepção freireana compreende que o conhecimento não encontra seu termo, sua finalidade na relação cognoscitiva entre sujeito e objeto (no exercício de apreensão), mas, na interação comunicativa entre sujeitos cognoscentes a propósito dos objetos cognoscíveis. É na comunicação intersubjetiva que o exercício cognoscitivo é significado e ressignificados e leva a termo a relação gnosiológica que possibilita o conhecimento. Contudo, como o sujeito humano é capaz de se ter como objeto da própria reflexão, o objeto cognoscível, em torno do qual se comunicam os sujeitos cognoscentes, pode ser a própria relação intersubjetiva, ou seja, a definição de regras e acordos em função da convivência humana. Todavia, para Freire, o conhecimento só acontece na comunicação intersubjetiva. De forma geral, essa perspectiva segue fundamentando e orientando a atuação da educação popular no Século XXI. Também vimos que a concepção de Foucault é diferente da de Freire, porquanto aquele defende que se deve escapar da determinação antropológica e partir da análise de práticas discursivas definidas, que, devido à produção de positividade ou formação discursiva, leva à formação do saber, que é uma condição de possibilidade para a ciência. Todavia, nem todo saber tem pretensão de cientificidade, uma vez que é independente e menos restrito do que ela, como, por exemplo, a obra literária. Pelo material pesquisado, a educação popular assimilou muito pouco da perspectiva arqueológica de Foucault. Resta saber se a educação popular no Século XXI vai querer e se vai conseguir relativizar a perspectiva antropológica e humanista para se deixar envolver pela perspectiva arqueológica.

Como consequência da concepção freireana de conhecimento, uma *educação* que se pretenda coerente não pode se restringir a transmitir conhecimentos, mas se colocar em um *processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos*. Como o conhecimento não encontra seu termo no ato cognoscitivo, mas na comunicação intersubjetiva em torno dele, a educação também não encontra seu termo na transferência unilateral

de conhecimentos do professor para o aluno, mas na relação dialógica entre educadores e educandos em torno da produção de conhecimentos. Essa perspectiva pedagógica segue vigente na educação popular no Século XXI.

A *vinculação com um projeto sócio-político mais amplo*, numa perspectiva macro estrutural, mas com uma estratégia de também considerar o micro, é outra vigência do discurso fundacional do Século XXI. A educação popular não pode abandonar a perspectiva de projeto sem perder completamente sua direção e razão de ser. Projeto direcionado e implicado no compromisso com a causa dos oprimidos e no propósito da permanente transformação e recriação do mundo. A perspectiva de projeto sociopolítico, como visão de justiça, de democracia, de sociedade e de mundo, é fundamental no sentido de dar unidade e direcionamento (não como um projeto global, mas geral, na linha da história geral defendida por Foucault) e orientar a organização e a atuação pessoal, grupal, local e regional. No discurso fundacional, desenvolver-se vinculado a um projeto político talvez tenha sido a principal característica da educação popular. Apesar de essa característica seguir vigente no Século XXI, é preciso admitir uma diferença de ênfase. Enquanto, no discurso fundacional, a ênfase era extremamente ideológica e estrutural (macroeconômico e institucional), o discurso da educação popular no Século XXI procura voltar-se mais para as pessoas, para seu cotidiano e para sua subjetividade, sem perder a perspectiva de projeto. O 'Seminário Educação Popular na América Latina e no Caribe: crítica e perspectivas'[99], realizado na Bolívia, em 1990, ao refletir sobre uma nova década e um novo período, sistematiza entre suas conclusões:

> Existiu consenso em nossas discussões que, como tendência geral, a educação popular foi construindo um discurso ligado a uma leitura das dimensões estruturais da dominação e do funcionamento da sociedade que deixou pouco espaço para analisar, teoricamente, problemas da vida cotidiana e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos. Com efeito, os objetivos de mudança social levaram rapidamente a aderir a uma série de premissas originadas no marxismo

99 Seminário realizado em La Paz, Bolívia, de 9 a 14 de julho de 1990, com participação de educadores renomados de praticamente todos os países da região.

> para dar conta das estruturas de poder econômicas e políticas. Descuidou-se, na mudança, da compreensão da natureza simbólica das práticas educativas, sua especificidade pedagógica e das características dos cenários e processos cotidianos nos quais essas transcorriam.[100] (EDUCACIÓN, 1994a, p. 320 – tradução nossa).

A citação denuncia a ênfase macroestrutural e anuncia a necessidade do cuidado com o cotidiano, com o simbólico e subjetivo. Mostra que a educação popular revela mais facilidade com a análise política do que propriamente com a análise pedagógica e lembra que as mudanças e a vida não passam apenas pelo estrutural, mas que são, centralmente, permeadas pelo relacional.

Diante dessa revelação, cabe passar a analisar o que aparece e se destaca como novo na educação popular no Século XXI.

4.2.2 Valorização da diversidade e da micropolítica

A valorização da diversidade e da micropolítica ou do micropoder é uma das principais novidades ou características da educação popular no Século XXI. Segundo Danilo Streck (2013), o discurso contemporâneo atual coloca em questão a legitimidade das metanarrativas[101] de projetos

---

100 Texto original: "Existió consenso en nuestras discusiones que, como tendencia geral, la educación popular fue construyendo un discurso ligado a una lectura de las dimensiones estructurales de la dominación y del funcionamiento de la sociedad que dejó poco espacio para analizar, teóricamente, problemas de la vida cotidiana y de los procesos de constitución de la subjetividad de los sujetos. En efecto, los objetivos de cambio social llevaron rápidamente a adherir a una serie de premisas originadas em el marxismo para dar cuenta de las estructuras de poder econômicas y políticas. Se descuidó, em cambio, la comprensión de la naturaleza simbólica de las prácticas educativas, su especificidad pedagógica y las características de los escenarios y procesos cotidianos en los cuales essas transcurrían." (EDUCACIÓN, 1994a, p. 320).

101 A filósofa Susana de Castro, recorrendo ao pensamento de Richard Rorty (1931-2007), observa que a ideia de conhecer a natureza humana foi eliminada com o historicismo hegeliano. "O historicismo acaba com a noção de natureza humana, pois tudo perpassa o processo histórico, social e cultural. Cada época e cada sociedade terá sua definição sobre o que constitui um ser humano" (CASTRO, 2014, p. 174). Mesmo definições diferentes poderão ser historicamente verdadeiras para sua época e contexto. A perspectiva historicista conseguiu eliminar as metanarrativas de projetos totalizantes. Todavia permanece a distinção entre esfera pública e privada. Para certos filósofos contemporâneos e historicistas, a esfera pública e a busca do bem comum é o mais importante; já para outros, o mais importante é a busca privada de autorrealização. A recomendação de Rorty é de não abandonar uma em favor da outra e, muito menos, conciliar as duas, pois, no último caso, significaria acabar com a perspectiva histórica e cair novamente na

geralmente totalizantes e, inclusive, os ditames dos Estados-nação, e defende a visibilização de narrativas ocultadas, que, muitas vezes, operam na invisibilidade, na falta de reconhecimento e até na clandestinidade. Esse pensamento encontra apoio em Foucault, que vê na crítica local uma espécie de produção teórica autônoma, que não aceita se submeter à chancela de um regime global, o regime da verdade científica, para conseguir sua validade. Segundo ele, o discurso crítico local é fortalecido pela vinculação entre os saberes desprezados da erudição e os desqualificados como insuficientemente elaborados pela hierarquia do conhecimento, estabelecendo um saber histórico das lutas. Ambos os saberes trazem a memória dos combates, geralmente mantida sob tutela, e são fundamentais para a redescoberta das lutas e para as táticas atuais. Em suma, é o que ele chama de genealogia, o acoplamento do saber erudito e das memórias locais que permite um saber histórico das lutas e sua utilização como tática.

E como essa perspectiva vem se expressando e concretizando na educação popular no Século XXI? Expressa-se, primeiramente, na diversidade de sujeitos sociais populares, que aparecem no cenário, e na multiplicidade de temáticas e de áreas em que atuam. Além dos sujeitos sociais populares mais tradicionais, como os do campo (sem terra, pequenos agricultores, agricultura familiar), da cidade (operários), de estudantes (secundaristas, centros e diretórios acadêmicos), de mulheres (feministas, agricultoras, marcha das margaridas), de negros, indígenas e culturais, surgem os considerados "novos sujeitos", como os de sexualidade, de direitos humanos, de comunidades eclesiais de base, de catadores, de creches, de moradores de rua (sem teto), de desempregados, de economia solidária, do direito à saúde, de educação para todos, de extensão popular, de paz, ecológicos e ambientais, entre outros, em geral, articulados, interna ou externamente, com a educação popular e com educadores.

Sem pretensão de abordar e, muito menos, de aprofundar cada um dos sujeitos sociais populares mencionados, apenas vamos comentar, brevemente, as contribuições de algumas dessas experiências encharcadas de educação popular, como as experiências de 'economia popular solidária',

---

metanarrativa. Pelo contrário, ele entende que se deve atribuir importância igual a ambas as esferas, seja a ética da autorrealização privada ou a moral da construção de uma sociedade justa, pois cada uma poderá nos ajudar a resolver problemas diferentes.

que estão se espalhando pelo mundo, questionando a economia de mercado e do lucro e favorecendo centralmente pessoas das periferias; as de 'educação ambiental', que defende a qualidade de vida e questiona os altos custos energéticos e a quantidade de lixo e de descartáveis dos sistemas vigentes; as de 'luta por direito à saúde', que não aceitam que se trate a saúde como mercadoria, resgatando o saber popular e pautando a prevenção e a promoção da saúde como qualidade de vida; as de 'mulheres feministas', que questionam as relações de gênero, o machismo e o patriarcalismo, fundamental para a compreensão ampliada das relações de poder e de opressão (para além das relações de classe); as de 'sexualidade', que questionam os preconceitos morais e religiosos e se pautam em uma orientação sexual mais aberta, íntima e respeitosa entre pessoas do mesmo sexo; as do 'movimento negro', que denunciam a discriminação historicamente perversa e vêm conquistando direitos e dignidade; as de 'universidade popular', que questionam o papel seletivo e reprodutivo da universidade, conseguem mais presença de estudantes oriundos dos sujeitos sociais populares nos cursos universitários e provocam a universidade para se inserir nas comunidades por meio da extensão popular. Com a diversidade de temáticas e de organizações, pode-se ampliar a rede de saberes e disputar o poder em diversos espaços e dimensões, sem, necessariamente, perder a perspectiva de projeto e da disputa macroestrutural. As ralações de gênero são relações de poder que perpassam centralmente pela dimensão pessoal e familiar, mas são sustentadas e legitimadas por determinada concepção de sociedade, por exemplo, o questionado patriarcalismo.

Além das diversas experiências de educação e organização dos sujeitos sociais populares, cabe ressaltar a abertura, no Século XXI, para a inserção da educação popular em espaços institucionais, como escolas públicas, universidades, governos democráticos e populares. O já mencionado 'Seminário Educação Popular na América Latina e no Caribe: crítica e perspectivas' destacou, entre suas conclusões, o seguinte:

> Hoje, essas práticas pedagógicas se realizam em plena cooperação com instâncias estatais e encontram, nesses espaços, um novo cenário no qual podem lograr resultados importantes para a solução de problemas dos setores populares e para o

desenvolvimento de sua identidade e poder na sociedade.[102] (EDUCACIÓN, 1994a, p. 3XXI – tradução nossa).

Nesse sentido, é ilustrativa a Política Nacional de Educação Popular, instituída no Brasil, que estabelece um marco de referência da educação popular para as políticas públicas, conforme já comentado (ver nota 13 deste capítulo). Não se entende mais o Estado como um aparelho repressor e "inimigo" das forças democráticas, mas como um espaço e um recurso público que deve ser disputado e, inclusive, transformado para se fortalecer a perspectiva da educação popular. Contudo, é preciso estar alerta para que não seja transferida a responsabilidade do Estado para os sujeitos sociais populares, confundindo-se os papéis. A participação dos sujeitos sociais populares nas instâncias estatais deverá ser, sobretudo, no sentido de bancar a presença da concepção e da metodologia da educação popular na execução das políticas públicas.

Na linha da micropolítica, Streck (2013) chama à atenção para os pequenos enfrentamentos e fala em "territórios de resistência e de criatividade". Compreende por território o espaço político em que se expressam as relações de poder a partir dos interesses de grupos e das classes. Muitas vezes, são territórios pequenos e nem percebidos como lugares pedagógicos. Contudo, para ele, a resistência passa pelas diversas experiências, ainda que modestas e dispersas, que buscam, mesmo na carência, realizar as condições concretas de existência, criando um lugar onde seja possível viver com dignidade. Ele diz que o "enfrentamento deve ser visto no cotidiano de uma associação de recicladores, de um salão de beleza, de uma casa de mulheres, de um ateliê e não só em estruturas hierarquicamente organizadas" (2013, p. 361). São os pequenos enfrentamentos, os enfrentamentos cotidianos, tanto os privativos (que passam pelas relações pessoais e internas às experiências e às organizações) quanto os públicos (que passam pela inserção e pelo posicionamento sociopolítico das organizações e de seus membros), que darão possibilidade e sustentação às transformações estruturais.

102 Texto original: "Hoy día essas prácticas pedagógicas se plantean uma clara cooperación con las instancias estatales y encuentran, en dichos espacios, un nuevo escenario en el cual se pueden lograr resultados importantes para la solución de los problemas de los sectores populares y el desarrollo de su identidad y poder en lá soiedad." (EDUCACIÓN, 1994a, p. 321).

Só consegue ver potencial nos pequenos enfrentamentos quem conseguir compreender a lógica dispersa, ramificada, circular, funcional e ascendente do exercício do poder. Nesse sentido, novamente a análise de Foucault tem uma contribuição ímpar. Como vimos no primeiro capítulo, ele não se propõe a responder o que é o poder, para evitar cair num formato teórico e totalitário (global), mas pergunta pelos dispositivos, pelas relações, pelos mecanismos e pelos efeitos de poder que se exercem nos diversos níveis, campos e extensões da vida em sociedade. Primeiramente, reconhece a força do poder econômico, mas questiona se o poder sempre se submete ao econômico e defende uma indissociabilidade que não é de subordinação do político ao econômico, mas de relação de forças que se exercem e que existem, sobretudo, em ato. As redes de dominação e de exploração se cruzam e se apoiam, todavia não coincidem. Segundo ele, o poder não pode ser dado nem comprado (contrato de posse), menos ainda, tomado, porque é exercido. Esse é um exercício que combina, para além de posse e repressão, diversos dispositivos, como querer, prazer, saber, discurso, estratégia, tática e técnica. É exercido em todos os espaço e dimensões imagináveis e inimagináveis da sociedade. Cada indivíduo e cada organização são titulares de certo poder, portanto, veiculam poder, mas são, ao mesmo tempo e na mesma medida, efeitos do exercício de uma trama ou rede ampla de poderes. O que significa para a educação popular, no Século XXI, o entendimento de que o poder é exercício? No mínimo, é uma concepção potente, na perspectiva da mudança e da transformação, diante de realidades de desigualdade e opressão que, muitas vezes, parecem estáticas e imudáveis. O poder, como exercício, combina com a perspectiva de luta e transformação própria da educação popular.

Na análise do exercício de poder, Foucault chama à atenção para cinco precauções de método. A primeira orienta que não se deve analisar o poder a partir de suas formas de regulamentação, mas de onde se efetiva, onde se prolonga, na forma local, em instrumentos e técnicas de aplicação, tratando de apreendê-lo pelo lado cada vez menos jurídico do seu exercício. A segunda precaução de método trata de não analisar o poder pelo lado de dentro, pelo nível da decisão, mas de estudá-lo pela face externa, ou seja, que se revela em práticas efetivas e produz seus efeitos reais, sem focar o lado de quem o exerce, mas a situação dos que são sujeitados pelos efeitos do poder. A terceira precaução de método consiste em não tomar o poder

como fenômeno absoluto e homogêneo, como se estivesse organizado entre os que têm e os que não têm poder, mas considerá-lo, no macro e no micro, na relação, na complexidade, na heterogeneidade, na circularidade e na funcionalidade. A quarta precaução de método defende a análise ascendente do poder, pois não se realiza hierarquicamente do alto para os níveis mais baixos, mas, funcionando em rede. Assim, o poder deve ser analisado partindo do micro, em sua trajetória, técnica e tática própria, atentando para as possibilidades de ser apropriado e colonizado por formas de poder global. A quinta precaução de método observa que os mecanismos de poder, mais do que produzir ideologia, acumulam saber, que passa por métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação, aparelhos de verificação e relatórios de análise. Isso significa que o exercício do poder, em suas malhas finas, precisa de certos saberes ou aparelhos de saber para se efetivar.

Tanto a primeira quanto a segunda precauções vêm ao encontro da educação popular como pedagogia do oprimido, que foca o lado dos sujeitados que sofrem os efeitos de dominação do poder. A terceira precaução, que não admite o poder como absoluto e considera-o na relação, também é significativa para uma educação popular que se propõe contribuir para o protagonismo dos sujeitos sociais populares e para a construção da hegemonia do campo democrático popular ou de um poder popular e democrático. A análise do poder ascendente, da quarta precaução, e do poder que produz saber, da quinta, é extremamente potente para a educação popular no Século XXI, que se realiza em "territórios de resistência e de criatividade", que visa dar visibilidade a narrativas que operam na invisibilidade e na falta de reconhecimento ou que procura realizar o novo sem ceder ou deixar se apropriar pelo sistema capitalista vigente.

No exercício do poder, o discurso e as tecnologias acabam sendo dispositivos especiais. Na análise de Foucault, o poder passa pela 'genealogia dos saberes', pautado no discurso crítico local, como vimos acima, e se vincula a 'técnicas de exercício do poder'. Conforme visto no primeiro capítulo, o autor do livro, 'Em defesa da sociedade', analisa três noções ou tecnologias de poder. A primeira é a que ele denomina de 'poder da soberania', que trata de regulamentar os direitos e a legitimidade do exercício do poder do rei soberano. Conforme Foucault (2010, p. 24), o discurso e a técnica do direito foram empenhados para dissolver o fato da dominação,

internamente ao exercício do poder, fazendo aparecerem em seu lugar os direitos legítimos da soberania e a obrigação legal da obediência dos súditos. Cria-se um sistema em que a dominação se dissipa mediante a justificativa e o discurso de obrigação de obediência. Todavia, Foucault, fazendo o caminho inverso, pergunta pelos efeitos da aplicação do direito e observa que ele funciona na ponta, mais como instrumento que veicula relações de dominação do que relações de soberania.

A dominação é exercida, para além da Lei, nas relações entre os operadores do direito e os destinatários dos efeitos de transgressão do direito. Constata, assim, múltiplas formas de dominação no interior da sociedade, que não são praticadas somente no global, do rei contra os súditos, de um contra todos ou de uma classe contra outras, mas no micro e no múltiplo, nas relações entre os próprios súditos. Com essa análise, Foucault faz com que reapareçam a dominação e a sujeição no lugar da soberania e da obediência, que, certamente, é uma noção importante para a educação popular no Século XXI, porque, se a dominação se dá no micro e no múltiplo, a libertação também passa, na mesma medida, pelo micro e pelo múltiplo. Além disso, a análise de Foucault ajuda a alertar sobre o discurso e o formato jurídico-legal dos projetos sociopolíticos em disputa na atualidade[103] e sobre as relações internas que se desenvolvem em cada projeto. Essa análise micro é necessária para a educação popular, no sentido de perceber e de confirmar, ou não, a coerência e a sustentabilidade para a sua perspectiva macro, na perspectiva do novo.

A segunda noção ou tecnologia de poder é a que ele chama de 'poder disciplinar'. Diferentemente do poder soberano, interessado na terra, nos bens e nos produtos, o poder disciplinar foca os corpos, seu fazer

---

103 Caberia uma análise em relação ao formato jurídico do Estado brasileiro e à prática de seus agentes no sentido do uso político a serviço de grupos ou forças de poder tradicionalmente constituídos e dominantes. Por exemplo, tem relação e qual seria exatamente (no sentido de fazer desaparecer a razão política da disputa e fazer aparecer uma razão jurídica) na produção do fato jurídico utilizado para justificar a condenação (política) da presidente Dilma Rousseff? Tem relação e qual seria exatamente na produção da peça jurídica do Ministério Público Federal de São Paulo, que procura vincular o ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva como "chefe do esquema de crime investigado pela Lava Jato, afirmando 'não ter as provas, mas de ter a convicção'"? As delações premiadas que envolvem outros políticos, como o Presidente Michel Temer e o Senador Aécio Neves, terão o mesmo tratamento e rigor jurídico dado a Dilma e a Lula ou o fator político incide no exercício dos agentes públicos responsáveis pela apreciação e julgamento? O que pode haver de "violência" nas próprias regras, conforme alerta Foucault, e o que pode ter de motivação política na operação dos agentes? Qual a relação e a implicação desses fatos na disputa de projetos sociopolíticos em questão no Brasil?

e seu trabalho. O poder disciplinar divide e controla o tempo, em especial, o tempo de trabalho, estabelece metas e indicadores, observa e registra e produz informação e saber. É um poder que separa, organiza e produz individualidade. Inova a economia do poder na medida em que se exerce de maneira mais controlada e com menos custos (vigilância, hierarquia, inspeção, escrituração, registros, relatórios), fortalecendo ambos os lados da relação de poder, tanto o sujeitado ou disciplinado quanto o que sujeita e disciplina. Por isso, é um poder que é, ao mesmo tempo, sombrio, na medida em que vigia e gera medo, e sedutor, porque individualiza, produz saber e disciplina, obtendo resultados. Evidentemente o poder disciplinar é característico do regime capitalista e, consequentemente, responsável pelas desigualdades e injustiças que produz. A questão é se a educação popular no Século XXI tem algo a aprender ou para aproveitar do poder disciplinar que possa ser utilizado a favor dos oprimidos ou que seja favorável para se combater a opressão. Certamente não com o lado sombrio, mas talvez com o lado sedutor? Com a produção de individualidade, não no sentido do individualismo, mas da subjetividade e da identidade? Com a produção de disciplina e de saber, que mobilizam e produzem resultados?

A terceira noção ou tecnologia de poder é a que Foucault chama de 'biopoder'. Enquanto o poder disciplinar se volta para os indivíduos, que precisam ser vigiados, treinados, servidos e usados, o biopoder se aplica ao ser humano como espécie, quando se aglomera, forma massa, correndo riscos de natureza coletiva e próprios dos processos ligados à vida, como o nascimento (taxa de fecundidade e reprodução), a doença, a produção, o ambiente e a morte. Foucault afirma que os primeiros objetos de controle do biopoder, ou da biopolítica, são os processos de natalidade, mortalidade e de longevidade, com os problemas econômicos e políticos neles implicados, lançando-se mão de estatísticas, com a realização de demografias e, consequentemente, de políticas de planejamento e controle. As biopolíticas também tratam da morbidade no nível das endemias, estudando a natureza e a magnitude das doenças que assolam, constante e sorrateiramente, a vida, enfraquecem-na e a abreviam. Como resultado, surge o aprendizado da higiene e da medicalização, por exemplo. O biopoder consiste em tecnologias e regulamentações que visam controlar eventos anunciados e previstos ou amenizar seus efeitos. Apesar de também ser característico da sociedade capitalista, o biopoder se encontra diretamente implicado

nos propósitos da educação popular, como poder empenhado em fazer viver mais, todavia, evitando e combatendo os paradoxos em que aquela o conduziu, como a possibilidade de haver eugenia[104] e racismo. É importante ressaltar que o biopoder tem grande potencial para proteger e defender os oprimidos contra os efeitos do poder de dominação.

Para concluir essas considerações, podemos afirmar que a análise de poder realizada e sistematizada por Foucault contribui com a educação popular no Século XXI, que se realiza na diversidade e por meio de pequenos confrontos, mas sem perder a perspectiva de projeto político, da disputa macroestrutural, para se renovar e se fortalecer como teoria político-pedagógica inserida e voltada para os interesses dos oprimidos pelos efeitos de dominação do poder.

4.2.3 Conjugação entre (rel)ação estratégica e (rel)ação comunicativa

A pretensão de conjugar razão/relação/ação estratégica e razão/relação/ação comunicativa pode parecer impossível, contraditória ou, no mínimo, incoerência teórica. É preciso confessar certa resistência e cautela a assumir, depois de relutar muito, a tese da possibilidade e da necessidade de a educação popular, no Século XXI, conjugar relação estratégica e relação comunicativa.[105] A decisão em seguir essa hipótese foi encorajada

---

104 O filósofo Peter Sloterdijk destaca a importância da genética na história da hominização. Seguindo essa posição, Ghiraldelli Jr (2014, p. 40) escreve que a história do humanismo "se fez pela 'combinação de ética e genética'. As forças de hominização não teriam sido dadas apenas pelo ler, mas pelo ler e selecionar. Seleção entre letrados e não letrados, mas, também outras seleções". Inclusive, segundo Sloterdijk, a dura escolha de saber se o ser humano deverá ou não constar, no balcão de seleção, entre as opções a serem selecionadas. Ele chega a admitir que, para o futuro, será importante formular um código das antropotécnicas. Tal código alteraria retroativamente o significado do humanismo clássico, demonstrando que *humanitas* não representa só amizade de ser humano pelo ser humano, mas implica reconhecer que o homem representa o mais alto poder para o próprio homem. Essa posição gerou certa polêmica entre os filósofos, como Habermas e outros, por considerarem que ela poderia dar margem a um projeto de eugenia. No entanto, a filósofa norte-americana Mary Varney Rorty, ligada à Bioética, considerou a reação apenas um "barulho alemão", pois, para ela, a "engenharia genética" não leva necessariamente à má consciência e não vê nas opções de pais vinculação direta com processos de eugenia empenhados em produzir raça superior ou inferior. Ela assevera que, no cotidiano das clínicas, essa questão é bem menos emocionante e temerosa do que no plano da teoria e da ficção.

105 A conjugação entre relações estratégicas e relações comunicativas não se configura propriamente na perspectiva habermasiana, em que as relações estratégicas se voltam à dominação e as relações comunicativas para o entendimento, mas na perspectiva da educação popular, em que as relações estratégicas se fazem necessárias em situações de conflito e de enfrentamento à dominação e à opressão,

por três suspeitas, que vieram tomando ar de convicção, a saber: 1) que a coerência teórica não é tão pura, reta, contínua e que nela também cabem o contraditório, o descontínuo e o dialético, convicção fortalecida no próprio estudo e pesquisa da obra de Michel Foucault e de Paulo Freire; 2) que o ser humano, em sua complexidade e conflitos internos como indivíduo e em suas relações sociais que estabelece com seus pares, queridos e aliados (não se está falando de relações adversárias e inimigas, mas das relações e dos conflitos da pessoa consigo mesma e com seus próximos), realiza e convive muito bem com sínteses que conjugam interesses e disputas (razão/relação/ação estratégica) com cooperação e doação altruísta (razão/relação/ação comunicativa), ou seja, dificilmente as pessoas operam sempre e apenas só estrategicamente ou só comunicativamente; 3) por fim, e principalmente, as investigações realizadas, tanto em relação ao Michel Foucault e ao Paulo Freire quanto sobre educação popular[106], apontam

---

visando à criação de condições para o diálogo e o entendimento, ou seja, para a libertação e não para a dominação.

106 Hugo Lovisolo, argentino que migrou, em 1976, para o Brasil, em função da repressão em seu país de origem, no livro 'Educação popular: maioridade e conciliação', de 1990, identifica na educação popular uma tentativa de conciliar iluminismo e romantismo, teoricamente inconciliáveis, o que chama de "consequente inconsequência", devido ao respeito ao princípio da tolerância que se funde na multiplicidade de valores que constituem a regra da moral prática da modernidade. Lovisolo, invés de assumir ou refutar o intento da educação popular, opta simplesmente por analisar e problematizar, dizendo que prefere "tomar inconsistências e contradições como lugar de leitura, como força propulsora, ao invés de considerá-las meros impasses ou meras ilogicidades" (1990, p. 20). Diz que sua primeira impressão foi com a capacidade da educação popular de se autoatribuir como movimento ideológico, eficiência na alfabetização, na conscientização crítica e na geração de vontade e saber libertador, ou seja, de integrar o técnico, o político e o pedagógico em uma mesma equação, o que considera uma primeira conciliação da educação popular. Quando ainda não tinha clareza das categorias de oposição e conciliação, já observava certo paralelo ou coexistência entre atitudes românticas e iluministas: as pessoas, com frequência, defendiam sua atuação devido aos sentimentos e, ao mesmo tempo, diziam agir por causa da razão; posições teóricas, com percepção romântica do pertencimento cultural, defender a organização baseada na racionalidade e no distanciamento do contrato social. Segundo ele, a própria educação popular lhe parecia "uma defesa do ser das camadas populares, de seus pertencimentos, como também um movimento que tendia a expandir o dever ser dos valores do distanciamento, da racionalidade, do empírico, da liberdade, do contrato, enfim, do iluminismo" (1990, p. 15). Conforme Lovisolo, o romantismo populista se caracteriza pelo ser do seu povo e pela sua cultura, pelas verdades naturais e espontâneas sentidas e vivenciadas pelo povo e pelo sentimento de pertencimento que dali brota. Por outro lado, o iluminismo enxerga na cultura popular o lugar da ignorância, da escuridão em que a religião se alastra, da falta de liberdade, de igualdade, de tolerância e de distanciamento, apesar de reconhecer a presença, em potencial, da própria razão. Lovisolo destaca a posição de Vanilda Paiva, ao fazer uma leitura romântica da educação popular contra a predominante leitura iluminista da época. Ele mesmo preferiu uma leitura que acentuasse a intervenção da educação popular, pela perspectiva da intelectualidade, como construção da modernidade entre as camadas populares. Considerando possíveis contradições da percepção da educação popular em relação à modernidade, Lovisolo (1990, p. 29) afirma: "O iluminismo, na sua forma clássica, valoriza os mecanismos de distanciamento da razão,

para a possibilidade, a necessidade e o desafio de a educação popular, no Século XXI, operar com a conjugação entre relações estratégicas e relações comunicativas, produzindo uma síntese, na busca e na efetivação da novidade, do mundo novo desejado, que não seja mais do capitalismo vigente, mas que seja popular, democrático, justo e criativo. Para não sair do foco, manteremos a concentração e a abordagem na última questão, isto é, no desafio de fazer uma conjugação e uma síntese entre o estratégico e o comunicativo da educação popular no Século XXI.

Segundo Foucault, a história é dominada por relações bélicas, e não, dialógicas. Conforme vimos, opera com a hipótese de que o poder é guerra (2010, p. 15), ou seja, que a política é a continuação da guerra por outros meios. Para ele, as lutas com o poder e a propósito do poder, com as alterações das relações de força no interior de um sistema político de paz civil, deveriam ser encaradas como continuação da guerra. Foucault (2010, p. 40) questiona como e por que se começou a perceber, nas relações de guerra, uma espécie de princípio de organização e funcionamento da sociedade, inclusive de "ordem e de paz". Como e quem foi procurar na confusão das batalhas o princípio de inteligibilidade da ordem e de sua história? Como se enxergou na guerra o filigrana da paz? Conforme essas questões sugerem e indicam, Foucault acaba assumindo que o poder, como relação de força e de guerra, funciona, inversamente, como princípio da ordem, da institucionalidade, do Estado. Entretanto, sob a aparente ordem e paz, sob as leis e os aparelhos de Estado, pairam as subordinações e os conflitos negociados, e a guerra continua infiltrada no interior desses mecanismos. Assim se faria sempre a história da guerra, mesmo se tratando da paz e de suas instituições. Para Foucault (2010, p. 43), a guerra funciona como motor das instituições e da paz, que, por sua vez, fazem surdamente a guerra. Remata que a história que domina e determina a civilização é bélica, e não, linguística, uma relação de força e de poder, não relação de diálogo e sentido (2012b, p. 41). Mesmo não tendo sentido, a história tem uma inteligibilidade que é a das lutas, das estratégias e das táticas. Por isso

---

sendo a reação romântica, e mesmo conservadora, a que se encarrega de valorizar os pertencimentos; e a educação popular, por sua vez, valoriza distanciamento e pertencimento, tentando articular ou conciliar, embora com contradições discursivas, ambos os valores. Haveriam então, segundo esse ponto de vista, na educação popular, o intento de fundir tradições aparentemente não-conciliáveis. Denominarei a essa atitude de conciliação a conseqüente inconseqüência da educação popular."

optou pela análise genealógica das relações de forças, de estratégias e de táticas.

Freire admite que, historicamente, as relações de violência e de opressão se tornaram realidade dominante, mas isso significa um desvirtuamento do sentido da humanidade. Para ele, a história tem um sentido que é a humanização, caracterizada como *ser mais*, que consiste no desejo e na busca de ser mais gente e de tornar o mundo mais justo, mais ético, mais bonito, mais humanizado. Fala em vocação ontológica para *ser mais*, ser mais humano: humanização[107]. Contudo, essa vocação ontológica não é uma predeterminação ou um destino certo, um *dado dado*, mas se encontra inscrita na consciência da inconclusão humana. Diz que seria uma agressiva contradição o ser humano, sabendo-se inconcluso,

---

107 Na concepção de humanização de Freire, certamente se misturam várias influências. Uma vem do personalismo, que representa a influência cristã e vem de sua inserção em comunidades católicas, principalmente a JUC – Juventude Universitária Católica – pautada no método ver-julgar-agir. Outra vem da tradição do pensamento, que representa a perspectiva do humanismo ligado à modernidade. Segundo Ghiraldelli Jr (2014), desde o renascimento, no Século XIV, a questão central da educação foi o humanismo ou, então, sua crise. Mesmo assumindo expressões diferentes no decorrer da história, o humanismo se caracteriza, de forma geral, como amplo movimento cultural que, a partir da redescoberta da Antiguidade clássica, a greco-romana, toma o ser humano como centro do universo (antropocentrismo). O humanismo se configura como uma concepção que acreditava poder conhecer a natureza humana (posição contemporaneamente criticada, conforme visto na nota 23), condição de possibilidade para se pensar em filosofia, educação e, até mesmo, em ciência. O conhecimento da natureza humana, por sua vez, era considerado o ponto de partida e de chegada dos processos pedagógicos e da cultura em geral. Desse modo, o humanismo acabou sendo uma das principais bases do pensamento moderno e, consequentemente, da educação. Quando o renascimento abriu suas portas para a Ciência de base empírica, mais metódica e produtiva, e para a Filosofia, que colocou como sua principal tarefa fundamentar e/ou justificar essa nova ciência, o núcleo do humanismo se incorporou ao que veio se chamar 'modernidade'. Perdendo sua ironia, humor e amor à magia, próprios do Renascimento, o humanismo fez-se sério, até um pouco carrancudo. Tornou-se, dessa forma, uma doutrina-chave no ambiente escolar e, posteriormente, o guarda-chuva cultural da universidade e da escola básica europeia (GHIRALDELLI JR, 2014, p. 4). O humanismo se afirma como questão central da educação e como principal razão de ser da escola. Segundo Ghiraldelli Jr. (2014, p. 5), "havia uma razão pela qual cada jovem deveria dedicar-se aos estudos, e essa não era apelativa ao trabalho ou ao êxito pessoal em primeiro lugar, mas à possibilidade de fazer mais coisas pelo Homem, por seu desenvolvimento intelectual e moral." A finalidade do estudo e da escola não era atender aos interesses pessoais do estudante, mas ao desenvolvimento da humanidade, inerente ao projeto da modernidade. No entanto, o humanismo hoje não só se encontra em crise como se tornou incompatível com a atual "sociedade de massas", argumenta Ghiraldelli Jr., dando sonoridade aos argumentos de Peter Sloterdijk, que referiu que o humanismo moderno, como modelo para a educação, tinha sua base de sustentação na sociedade literária. Esse modelo, atualmente, não se sustenta perante a "sociedade de massas", que se orienta a partir da base dada pela mídia radiodifusiva, televisiva e internet. Todavia, apesar das influências, a concepção de humanização de Freire é uma formulação própria, resultado da sua forma de conceber e do seu exercício de sínteses. É próprio de Freire conjugar ideias e, até mesmo, correntes teóricas tidas como contraditórias: opera certa síntese entre dialética e fenomenologia, procura conjugar idealismo e materialismo, empenha-se em conciliar aspectos do cristianismo e do marxismo, entre outros.

não buscar *ser mais*. Contudo, defende que a vocação ontológica se realiza, ou não, na história, que se caracteriza pela opção, pela interrupção, pela decisão diante de inúmeras possibilidades. Sendo assim, embora a desumanização não seja vocação, sua distorção é uma possibilidade que se tornou realidade histórica. Essa possibilidade é concretizada na violência da proibição do *ser mais* e na efetivação do ser menos, caracterizado pela injustiça, pela exploração e pela opressão, enfim, pela desumanização. Para Freire, admitir a desumanização como vocação representaria perder o sentido, o horizonte, o endereço na história, que ficaria à deriva do cinismo, do desespero e da selvageria. Por isso, Freire insiste na vocação para a humanização como uma orientação que só pode ser realizada por meio da relação dialógica e comunicativa entre os sujeitos da história, que decidam, não na força e na imposição (na relação de guerra), mas na opção e no consenso, seguir essa orientação de *ser mais*, fazendo da trajetória histórica um processo de humanização. Por essa razão, sua opção pela análise pedagógica, percebendo na educação, como processo dialógico de produção e ressignificação intersubjetiva do conhecimento e do mundo, uma importância notável e, talvez, inigualável, mas jamais absoluta de colaborar, política e eticamente, seja pela posição e organização de classe ou pelo compromisso com a boniteza da vida sem violência e injustiça, com o processo de humanização, tendo sempre a vida e o ser humano no centro das preocupações.

Essas duas diferentes posições - a de Foucault, que acredita que tudo se organiza por meio de relações estratégicas - e a de Freire - que defende que as coisas devem se organizar com base em relações dialógicas - podem contribuir com a educação popular no Século XXI? Apesar de lógicas contraditórias, cada uma tem sua importância e contribui com a educação popular. A posição estratégica defendida por Foucault é fundamental para a educação popular em situações de enfrentamento à opressão e de dizer 'basta à violência', geralmente já embutida na regra; ao preconceito, que pretende distinguir e legitimar uma super-raça, em detrimento de uma sub-raça; à desigualdade e à injustiça social, muitas vezes naturalizada, entre outros. Parece ser uma forma de responder às questões que sempre trouxeram certo incômodo para a educação popular: "Como pode ocorrer o diálogo entre o sem terra e o fazendeiro?"; "Como pode se dar o diálogo entre um homossexual e um homofóbico?" Enfim, "como dialogar com

quem não quer dialogar?". Nesses casos de situações-limite, o diálogo talvez seja impossível ou pouco efetivo e a forma de enfrentar exija, necessariamente, relações estratégicas e de força, de disciplina, de tática. Assumir o conflito e fazer o enfrentamento. Por outro lado, a posição dialógica defendida por Freire é fundamental para a educação popular, na perspectiva de sair do círculo vicioso das relações de dominação e de opressão e de criar o novo, uma sociedade nova, onde as relações predominantes não sejam pautadas na disputa estratégica e instrumental, mas no poder do diálogo, da comunicação, da cooperação, da justiça, do altruísmo e da solidariedade.

Como se pode perceber, as duas posições passam pela questão do poder, mas a diferença está no exercício, que pode ser mais estratégico ou mais dialógico. Às vezes, diante do status, da ganância desenfreada e da irredutibilidade de promover o *ser menos*, o exercício estratégico do poder pode ser a única opção, inclusive para a educação popular, de enfrentar certas situações. Contudo, só se justifica se for para mudar tais situações, e não, para reproduzi-las, quebrando a resistência e criando as condições de transição para o exercício dialógico do poder. De alguma forma, o próprio Freire (2003b, p. 43) admite e opera com um momento estratégico, na pedagogia do oprimido, ao admitir que a reação dos oprimidos à violência dos opressores é, geralmente, tão violenta quanto, mas, ainda assim, um ato que pode inaugurar o amor porque vem no sentido de restabelecer a justiça. O risco é introjetar ou gostar e permanecer nas relações estratégicas. Dessa forma, o poder dialógico fica dependendo das condições objetivas e da opção ética de quem o exerce. Eis o desafio da educação popular no Século XXI: lidar, na justa medida, com a conciliação ou a síntese entre relações estratégicas e comunicativas, tendo a justiça ou o *ser mais* como parâmetro, contribuindo para afirmar, cada vez mais, uma cultura que só aceita como legítimo e ético o *poder da influência dialógica*, argumentativa e persuasiva, capaz de promover a cooperação e a afirmação recíproca dos sujeitos em relação impulsionada pela utopia freireana:

> A nossa utopia, a nossa sã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfacele e não sobreviva. [...] Ninguém me pode afirmar categoricamente que um mundo assim, feito de utopias, jamais

> será construído. Esse é, afinal, o sonho substantivamente democrático a que aspiramos, se coerentemente progressistas (FREIRE, 2000, p. 131).

Quando o poder não é descentralizado e controlado socialmente, com certa facilidade e perversidade, envereda para a injustiça e a opressão. Por isso, especialmente em uma sociedade de classes, é fundamental que os sujeitos que se encontram em situação de dominação e opressão saibam se unir, juntar forças (poder), organizando se em estratégias de cooperação, para se fortalecer, mudando a correlação de forças, criando as condições para dizer basta à opressão e afirmando outro modo de ser, de saber e de exercer o poder. O modo de saber, de fazer, de conviver e de ser juntos. O modo de saber e exercer o poder *com*. O modo de se fortalecer *com* o fortalecimento do outro como alteridade.

Entendemos que as relações estratégicas e as relações comunicativas não formam momentos estanques e separados, como se houvesse um primeiro momento de relações estratégicas e que, uma vez restabelecida a justiça, seguisse de um segundo momento de relações puramente dialógicas e comunicativas. Ao contrário, as relações estratégicas e as comunicativas andam paralelas, muitas vezes misturadas, tanto no micro quanto no macro, e cabe aos sujeitos da educação popular a constante análise e atitude para que não sejam eternas vítimas da ingenuidade nem reproduzam meramente o jogo estratégico da conquista e da dominação. Essa é a razão da constante luta para se fazer surgir o novo, uma sociedade nova, mas essa sociedade nova nunca vai ser absolutamente dialógica e ética e vai continuar requerendo a permanente luta para ir se renovando no diálogo, na ética, na justiça, enfim, na libertação. Apesar da necessidade de conjugar relações estratégicas e dialógicas, o caminho da educação popular é ir afirmando sempre mais, por opção ética, uma cultura do diálogo, da comunicação e da justiça.

Feito o exercício de análise de alguns dos principais aspectos que conceituam a educação popular no Século XXI, com ênfase na vigência de um projeto de sociedade, para a valorização da diversidade e da micropolítica e, principalmente, para a necessidade de sínteses entre relações estratégicas e relações dialógicas comunicativas, passemos para a análise dos objetivos dessa educação popular.

4.3 OBJETIVOS: TRANSFORMAR O DISCURSO E AS RELAÇÕES

Neste item, a pesquisa consistirá em investigar os objetivos da educação popular no Século XXI. Para tanto, focará em dois aspectos inter-relacionados: discurso e relações. Primeiro, vai analisar o propósito de elaborar um discurso novo. Em seguida, analisará o objetivo de transformar as relações de poder. Isso será feito analisando-se as contribuições de Foucault e de Freire para esse propósito.

4.3.1 Novo discurso

O propósito de um novo discurso requer a capacidade de conjugar o discurso ideológico, próprio das décadas de 70 e 80, focado na macroeconomia e no mercado neoliberal, com o discurso da crítica local, centrado na linguagem, na cultura, na relação de forças e na crítica aos efeitos de poder do discurso científico.

Reconhecemos que o discurso ideologizado, voltado para a racionalidade econômica e para a disputa de classes, conseguiu provocar certo desvelamento crítico da realidade, na América Latina, mas não foi o suficiente para transformá-la. Segundo a sistematização do já mencionado seminário 'Educação popular na América Latina: crítica e perspectivas', esse discurso assumia, muitas vezes, em suas análises, uma visão economicista com base na leitura simplificada e reducionista do marxismo, o que incorria em uma série de consequências: a) "uma excessiva ideologização que não permitiu abordar a prática concreta e cotidiana do trabalho pedagógico."[108]. Afirma que a educação popular tem um discurso qualificado de análise estrutural da sociedade e de fundamentação da ação política. Contudo, carece de um discurso capaz de analisar, com precisão, a própria prática pedagógica, de sistematizar as experiências e de comunicar os resultados e as dificuldades; b) "Se entendeu a realidade só desde categorias macroestruturais, onde o micro – cenário habitual

108 Texto original: "una excesiva ideologización que no permitió abordar la práctica concreta y cotidiana del trabajo pedagógico." (EDUCACIÓN, 1994a, p. 322).

das práticas de educação popular – foi entendido como uma realidade homogênea e mera derivação ou reflexo do macro."[109] Isso, segundo a sistematização, impediu de perceber as relações específicas de poder que se desdobram nas relações pessoais, nas organizações locais, nas localidades e nos territórios regionais, como, por exemplo, uma comunidade rural, um bairro ou centro urbano, uma organização indígena ou um movimento de mulheres ou de sem terras. É nas relações micro que, de certa forma, semeia-se e se antecipa o que se pretende colher ou conseguir no macro; c) "Os projetos de educação popular tem reproduzido sua própria exterioridade [...], os projetos têm sido organizados mais em função dos discursos e características das instituições [Centros de Educação Popular] do que resultado da negociação com as organizações de base."[110] (EDUCACIÓN, 1994a, p. 322-323 - tradução nossa). Assim, o poder dos educadores não é questionado nem redefinido nas relações pedagógicas, e pouca apropriação material e/ou simbólica acontece por parte dos educandos.

Lembramos que Foucault (2010, p. 13) já questionava se a análise do poder poderia ser deduzida exclusivamente da economia e perguntava se o poder ocuparia posição secundária em relação à economia e se seu papel seria apenas o de lhe servir por meio das relações de produção, de mercado e de contrato. Obviamente, Foucault reconhece o poder econômico e sua incidência nas relações de dominação, mas não aceita o que denominou de "economismo" na teoria do poder, presente na concepção jurídico-liberal do poder e em certa concepção que equivale ao marxismo. Lançando mão de instrumentos diferentes de análise do poder, rejeita a posição de subordinação do político ao econômico e compreende o poder como exercício de relações de força, apoiado em tecnologias de poder.

Mesmo numa perspectiva economicista, a educação popular sempre valorizou a disputa de poder, seja pela ideia da explicitação do conflito ou pelo conceito de luta de classe, focado na análise macro. No

---

109 Texto original: "Se entendió la realidad sólo desde categorías macroestructurales donde lo micro – escenario habitual de las prácticas de la educación popular – fue entendido como una realidad homogénea y mera derivación ou reflejo de lo macro." (EDUCACIÓN, 1994a, p. 322).

110 Texto original: "los proyectos de educación popular han reproducido su propia exterioridad [...], los proyectos han sido organizados más en función de los discuros e características de las instituciones que resultado de una negociación com las organizaciones de base." (EDUCACIÓN, 1994a, p. 323)

entanto, histórica e, ainda, atualmente, os sujeitos da educação popular, pelo legado do materialismo histórico e dialético, preferem, em geral, operar com a categoria gramsciana de 'hegemonia' na análise das relações de força e disputa de poder. Porém, sem desmerecer o potencial da análise pela ótica da 'hegemonia', a análise dos 'regimes de verdade', como regimes de poder, e dos 'efeitos de poder' do discurso científico, conforme propõe Foucault, apresentam grande desafio e potencial para a educação popular no Século XXI. São análises que podem ser conjugadas e se complementam.

Corroborando a posição do seminário, que defendia um novo discurso a partir do micro, do cotidiano, do cultural, e sua concepção de poder, como relação de forças, Foucault enxerga na crítica local a possibilidade e/ou potência do novo. Para ele, o caráter local da crítica indica uma inibição das teorias totalitárias e um tipo de produção teórica autônoma, que não se submete à chancela de um regime global, do discurso científico, para estabelecer sua validade. Certamente, pode se perceber, nessas afirmações, certa proximidade com o propósito da educação popular, que é o de valorizar e confrontar o saber popular, o saber da cultura, do cotidiano, o saber da luta.

Para combater o problema do efeito de poder do discurso científico, materializado historicamente no projeto capitalista neoliberal, Foucault defende a intervenção de saberes locais, saberes dessujeitados contra as instâncias teóricas e os regimes de verdade, que pretenderiam selecioná-los e hierarquizá-los em nome de um conhecimento verdadeiro, o do discurso científico, obtido só por alguns. Conforme Foucault, a revolta dos saberes ou a genealogia dos saberes e o saber histórico das lutas são menos contra os métodos, os conteúdos e os conceitos da ciência, mas são, "acima de tudo, contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico" (FOUCAULT, 2010, p. 10). A genealogia dos saberes é contrária aos efeitos de poder do discurso aceito como científico e são esses efeitos de poder que ela combate. Nessa perspectiva, as "genealogias são, muito exatamente, anticiências", diz Foucault (2010, p. 10).

Para Hugo Lovisolo (1990), a educação popular representa uma reação ao cientificismo e ao seu crescente poder. Sua ética política e pedagógica tem certa inspiração na ética científica, mais propriamente,

no falseabilismo e em outras formulações popperianas[111], que defendem a verdade só como hipótese, sempre de natureza pública e submetida à critica intersubjetiva (debate/diálogo) e ao confronto com o empírico (verificação experimental). Comprovada a falseabilidade da hipótese, ela deve ser abandonada. É preciso compreender que o mais importante que os cientistas tinham para oferecer era o modo como chegar aos resultados, e não, propriamente os resultados, sempre provisórios e transitórios. Segundo Lovisolo (1990, p. 54), a reação é contra uma ciência que tem "abandonado os valores e as ideais de uma ética que ajudou a construir. Uma ciência que [...] segue sua própria dinâmica interna [...] ao invés de pensar no bem comum. Sobretudo, ausenta-se da discussão dos fins do agir humano para se centrar na razão instrumental." A questão não é exatamente ser contra as ciências, mas contra um tipo hegemônico que prioriza a relação instrumental e, principalmente, contra os efeitos de poder desse discurso científico.

Implicado no debate de conjugar discurso ideológico com a crítica e o saber local, encontra-se o desafio histórico e clássico de conciliar o discurso da igualdade com o discurso da liberdade. Essa questão, além de recolocar os princípios da tradição ocidental, explicitados na Revolução Francesa (1789), nos termos da liberdade, da igualdade e da fraternidade, recoloca a permanente tensão não resolvida entre capitalismo e socialismo. Apesar de ambos os regimes não negarem, formalmente, nenhum dos princípios, na prática histórica, deram ênfases completamente distintas. O capitalismo sempre deu ênfase à liberdade, priorizando os direitos políticos e civis, principalmente o de propriedade, e a livre iniciativa de mercado, por acreditar que a igualdade viria como resultado automático do desenvolvimento econômico. O socialismo sempre deu ênfase à igualdade e pautou-se nos direitos econômicos, sociais e culturais, preocupado com a igualdade de condições e de oportunidades, e confiou que obteria, como consequência, a liberdade.

Considerando que o mercado livre só fez aumentar as desigualdades e que o planejamento centralizado de estado sufocou a liberdade, a intelectualidade, principalmente latino-americana, começou a refletir, nas

111 'Sociedade aberta' e 'sociedade fechada' são termos de Karl Popper utilizadas por Paulo Freire no seu, praticamente primeiro livro, 'A educação como prática da liberdade'.

últimas décadas, sobre a possibilidade de uma espécie de "terceira via", diz Lovisolo (1990, p. 44). Os sujeitos e a perspectiva da educação popular, de certa forma, comungam com esse propósito[112] e compartilham com os objetivos da justiça social (igualdade) e da luta por liberdade, contra qualquer forma de opressão, seja social ou no bojo dos processos educativos. Segundo Lovisolo (1990, p. 45), a educação popular contemporânea se propõe, desde o discurso fundacional e no Século XXI, a conciliar liberdade e igualdade com uma dupla recusa

> em considerar a igualdade como um resultado dos mecanismos do mercado livre e recusa em considerar a liberdade como um produto necessário da igualdade conseguida pelo planejamento centralizado. Apenas a ação consciente e intencionada dos homens poderia realizar igualdade e liberdade, sempre que ambos os objetivos, ao invés de serem remetidos a um futuro, fossem produto do agir consciente do dia-a-dia, das relações entre os homens e, de forma particular, entre educandos e educadores. Paulo Freire acenou àqueles que ele denominou como 'radicais' com as bandeiras de uma nova aventura que, de fato, significava retomar fortes estandartes de nossa tradição ocidental: liberdade, igualdade, fraternidade e solidariedade.

Ressalta-se dessa citação o aspecto da compreensão de igualdade e liberdade como produto da ação consciente e cotidiana, pautada nas relações entre homens e mulheres, educadores e educandos, com ênfase no micro, nas relações, e não, no macro, nos regimes. Cabe questionar, ainda, se não fosse o caso de a educação popular no Século XXI dar mais ênfase à fraternidade e à solidariedade, princípios um tanto esquecidos pelos regimes políticos tradicionais, fazendo deles uma espécie de ponte entre igualdade e liberdade. Conforme a utopia da educação popular anunciada na figura do novo, da sociedade nova, "o homem novo será aquele que tenha sua felicidade em ser como os demais e para os demais,

112 No caso da educação popular, a "terceira via" não seria de conciliar socialismo e capitalismo, mas de constituir algo novo, consolidar um projeto democrático e popular, com espaço para a igualdade e para a liberdade, mas, sobretudo, para a fraternidade.

que como indivíduo só se realiza plenamente na fraternidade para a qual não admite limites nem fronteiras" (EDUCAÇÃO, 1994, p. 317).

Faz parte do propósito da educação popular, no Século XXI, contribuir para consolidar, principalmente nos países da América Latina, um projeto ou campo democrático e popular que busque e cuide da identidade e da unidade, mas com abertura e espaço para a diversidade. A democracia requer, de um lado, a liberdade, que exige consideração ao direito de ser diferente e, de outro, requer compromisso com a igualdade, isto é, com a igual dignidade das pessoas. Segundo Santos (informação verbal)[113], as pessoas têm direito à igualdade quando a diferença as inferioriza e têm o direito à diferença quando a igualdade as descaracteriza. Uma sociedade democrática, popular e libertadora, como a educação popular deseja realizar, não pode absolutizar nada, a não ser a constante busca do respeito, da convivência, da unidade na diversidade, o que requer atitude de diálogo, negociação e tolerância.

O diálogo requer condições materiais e opção ética, conforme visto no item em que abordamos o conceito (4.2), tendo que conciliar, às vezes, perspectivas estratégicas e comunicativas. Conforme Mejía, a relação entre culturas permitiu à educação popular "ampliar sua ideia original de diálogo de saberes até a negociação cultural e a confrontação"[114] (2013, p. 22 – tradução nossa). Na intraculturalidade, o diálogo de saberes em que a identidade dos iguais se constitui; na interculturalidade, confrontação de saberes em que culturas diferentes se complementam; e na transcultruralidade, negociação de saberes para uma ação conjunta entre uma pluralidade de culturas. As diferenças enriquecem a organização social, desde que haja unidade na colaboração voltada para a realização de uma sociedade justa e livre, isto é, empenhada no combate a todo tipo de opressão. Uma sociedade fraterna, que saiba conciliar interesse (relações estratégicas) e cooperação altruísta e solidária (relações comunicativas).

Em suma, o novo discurso, tirando ou amenizando a centralidade da economia e voltando-se para a linguagem e a cultura, pretende pronunciar, por meio da ética comunicativa, uma sociedade democrática, capaz de

113 Boaventura de Souza Santos expressou essa ideia num painel, em 2003, na 3ª edição do Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, como um de seus princípios.

114 Texto original: "ampliar su Idea original de diálogo de saberes hacia la nogociación cultural y confrontación" (MEJÍA, 2013, p. 220).

reconhecer as identidades, proporcionar a intercompreensão entre as diversas culturas e promover a justiça social. Para alcançar seu objetivo de promover esse novo discurso, a educação popular, no Século XXI, deverá atentar para os aportes seguintes: valorizar o cotidiano, a experiência vivida, como dimensão política; apreciar as lógicas socioculturais em detrimento da lógica econômica, característico do modelo neoliberal; contrapor à ética liberal do mercado uma ética comunicativa, dialógica, democrática, justa, de igualdade de direitos e de responsabilidade social; combater os efeitos de saber e de poder do discurso científico e promover a conjugação entre igualdade e liberdade, pela via da fraternidade e solidariedade (EDUCACIÓN, 1994, p.323-324).

Por fim, é importante ressaltar que o discurso aqui em questão não é apenas um discurso teórico, mas na perspectiva da educação popular, em que é expressão da prática, ou seja, da articulação prática-teoria-prática, em que o discurso é a expressão do encharcamento do que-fazer, do fazer reflexivo, crítico, mas sempre fazer.

O desafio é fazer esse discurso tomar corpo, na América Latina e, principalmente, no Brasil, depois do "abortamento" da experiência de um "governo democrático e popular" entre os sujeitos sociais populares, reanimando-los na luta por um sempre novo projeto democrático e popular. Vinculado ao novo discurso, há o objetivo da educação popular no Século XXI de transformar as relações de poder, o que será analisado na sequência.

4.3.2 Transformar as relações de poder

Lembramos que o objetivo do discurso fundacional era o de transformar as estruturas de opressão. Acreditamos que esse objetivo ainda se mantém, todavia, conforme abordado no 'novo discurso', o foco não é mais macroestrutural, mas micro, ou seja, as estruturas dificilmente mudam se não mudarem as relações de poder. É nesse sentido que se coloca como objetivo da educação popular, no Século XXI, a transformação das relações de poder, como condição para transformar as estruturas de opressão.

Relações de poder existem em todos os lugares em que existem relações, principalmente relações humanas. As compreensões habituais de poder se vinculam muito a noções absolutas de poder, como se ele

estive concentrado em figuras, totalmente poderosas, que pudessem fazer e desfazer dele e com ele. Nesse sentido, temos a imagem do 'poder transcendente e extraordinário', especialmente de caráter religioso; do 'poder institucional', principalmente do Estado; do 'poder da força bélica', centralmente militar; do 'poder da posse'; da autoridade' religiosa, jurídica, política e patriarcal. Também há outras noções de poder aparentemente "menos poderosas": o poder da juventude, da beleza, da atração; da fama; da inteligência; do conhecimento; da palavra, do discurso e do convencimento; o poder do silêncio necessário, todavia compreendido na perspectiva da posse, como propriedade de alguém. Sendo posse ou propriedade, dispõe dele e o impõe como quiser.

Como vimos, para Foucault, o poder é relação de força, portanto, exercício. Não se tem poder, exerce-se poder. Não pretendemos reproduzir aqui toda a teoria de poder foucaultiana, mas apenas lembrar que o poder, para ele, muito além da imagem negativa de proibir e impor, é uma rede produtiva que veicula desejo, prazer, saber, discurso e tecnologias que fazem circular os efeitos de poder. Contudo, as relações de poder, segundo ele, são estratégicas, táticas e de disputa.

Para a educação popular, interessa o exercício democrático do poder, o que é correto. Então, Foucault, compreendendo o poder como exercício de relações estratégicas, não tem com que contribuir? Errado. Conforme a tese deste trabalho, já explicitada e argumentada principalmente, no item 4.2, a educação popular, no Século XXI, tem o desafio de conjugar devidamente relações estratégicas e relações comunicativas. E essa conjugação não é contraditória com o exercício democrático, o qual não é constituído de relações ingênuas, inocentes, desprovidas de interesses, pois o exercício democrático do poder está encharcado de interesses, de estratégias e táticas, embora respeite, administre e conjugue, por meio de regras, os interesses em disputa e se paute, em geral, na vontade da maioria.

É falsa a ideia de que a democracia é passiva, desinteressada, sem direção e sem endereço na história, para empregar um termo de Freire. Ela também não é apenas o regime da regra, da regra dura, petrificada na lei, mas conflituosa. Em geral, a própria regra ou lei é resultado de algum conflito bem como a interpretação e aplicação da regra é conflituosa. Na democracia existem regras e institucionaldiade, mas, sobretudo, conflito.

Marilena Chauí, questionada em uma entrevista à Folha de São Paulo[115], no início do primeiro mandato do governo Lula, em relação à "crise e à desordem social" por que o Brasil estaria passando, com vários movimentos se manifestando, respondeu que estava acontecendo o exercício pleno da democracia, que proporcionava aos sujeitos a oportunidade de expressar suas demandas sem serem reprimidos pelo Estado. Contrariamente ao pensamento liberal, que compreende a democracia como um "regime da lei e da ordem", Chauí defende que a "democracia é o único regime político no qual os conflitos são considerados o princípio mesmo do seu funcionamento". Por sua vez, o conflito é, essencialmente, uma relação estratégica, ainda assim, segundo Chauí, a expressão máxima do funcionamento democrático. Percebe-se que a própria democracia é uma espécie de conjugação entre a disputa e o entendimento, entre o estratégico e o comunicativo. Assim, podemos concluir que a análise de poder realizada por Foucault tem a contribuir com a educação popular no Século XXI para a realização de uma sociedade nova e justa. Contudo, a questão colocada é a transformação das relações de poder, como contribuição ou condição para transformar as estruturas de opressão. Por quê? Exatamente por causa da vigência predominante de noções e relações de poder na lógica da concentração, da posse, da propriedade e, consequentemente, seu exercício autoritário, impositivo e repressor, tendo como resultado a dominação e a opressão.

Nessa perspectiva, as cinco precauções de método na análise do poder, indicadas por Foucault, podem contribuir significativamente com a educação popular no Século XXI. Não vamos repeti-las em seu conjunto, mas destacar a ênfase, na análise do poder, não desde a perspectiva interna, de quem o regulamenta e o aplica, mas externa, de quem sofre os efeitos da aplicação (primeira e segunda precaução); a compreensão de que o poder não é absoluto e homogêneo, organizado entre os que têm e os que não têm poder, mas que se encontra na relação (terceira precaução); o entendimento de que poder não se realiza hierarquicamente de cima para baixo, mas como processo ascendente, partindo do micro (quarta precaução); a concepção de que os mecanismos de poder, mais do que pela ideologia,

115 Entrevista de Marilena Chauí concedida à Folha de São Paulo e publicada em 03 de agosto de 2003 sob título "Democracia é conflito, não ordem".

passam pela produção e pelo acúmulo de saberes (quinta precaução de método).

Desde o discurso fundacional, a educação popular contemporânea questiona as relações estabelecidas nos processos educativos. Critica o que chamou de 'educação bancária', em que o professor, tido como sujeito, deposita conhecimentos prontos e acabados nos alunos, tidos como objetos receptivos de conteúdos. Defende uma educação problematizadora da realidade e das relações, a partir de uma pedagogia ativa, em que ambos, educador e educandos sejam sujeitos da aprendizagem, através da relação dialógica na produção intersubjetiva de conhecimentos (FREIRE, 2003b). Talvez seja a área em que a educação popular mais conseguiu incidir e obter resultados transformadores de democratização, mais das relações educativas do que das estruturas do sistema escolar. Olhando pela ótica das cinco precauções de método foucaultianas, provavelmente a dos mecanismos de poder (a quinta precaução) seja a que ainda segue muito concentrada só de um lado da relação pedagógica, no professor ou na instituição, principalmente pelos instrumentos de avaliação, mas também por outros instrumentos burocráticos de observação, investigação e elaboração de relatórios que expressam poder, a exemplo do histórico escolar e da certificação.

No que diz respeito às relações de poder exercidas pelos agentes do Estado e de governos, o cenário segue delicado, apesar das experiências de governos democráticos e populares. Salvas exceções e diferenças genéricas, há uma tendência a se reproduzirem relações autoritárias e populistas e de pouco exercício verdadeiramente democrático. Isso se deve muito ao fato de o governo ser o lugar de excelência da disputa de poder e à sua institucionalidade hierárquica e indevidamente burocrática. Por meio da educação popular contemporânea, já se compreendeu que esse é um espaço que os sujeitos sociais populares devem disputar e utilizar de forma diferente, a partir do exercício democrático do poder. Contudo, falta, ainda, aprender mais como fazer isso. Um passo importante é compreender que governar o Estado não pode ser uma finalidade da luta dos sujeitos sociais populares, mas apenas um meio para potencializar as transformações na perspectiva dos interesses populares. A finalidade precisa se manter na organização e no fortalecimento dos próprios sujeitos sociais populares, procurando transformar as relações e as estruturas do Estado, a partir dos desejos e das

experiências micro, locais, vivenciadas por aqueles. Falta, centralmente, aprender com a quarta precaução de método de Foucault, em que ele chama à atenção para o exercício ascendente do poder.

As relações de poder entre os sujeitos sociais populares - O grande desafio e potencial da transformação das relações de poder se encontra entre esses sujeitos. "Não podemos afirmar que intentamos criar uma sociedade alternativa ou inclusive antecipá-la a nível micro se não logramos superar na prática a concepção clássica do poder vigente na sociedade"[116] (EDUCACIÓN, 1994a, p. 337 – tradução nossa). É onde se precisa fazer valer a tese de Freire (2003b, p.31) de que a tarefa humanista e histórica dos oprimidos é de libertar a si e aos opressores. Essa tarefa precisa se iniciar nas relações micro e cotidianas entre os sujeitos sociais populares. Precisa nascer do poder que vem da fragilidade dos oprimidos, precisa ser um ato de amor que pretende a justiça, e não, um ato de falsa generosidade dos favorecidos que precisam da injustiça para exercê-la. A transformação das relações de poder precisa nascer das relações cotidianas dos sujeitos sociais populares para ser suficientemente forte e transformar as relações e as estruturas de opressão em relações e estruturas democráticas. Precisa nascer da lógica proposta na primeira e na segunda precauções de método, ou seja, considerando o lado externo do poder, o lado de quem sofre as consequências. Precisa nascer da compreensão de poder como relação (democrática), do seu exercício ascendente e do acúmulo e da socialização de saberes dos sujeitos sociais populares. Precisa nascer da genealogia dos saberes, que deverá ser sua fonte permanente de alimentação, mesmo quando se estende para espaços institucionais, principalmente de governo.

Para além do exercício democrático, a educação popular, no Século XXI, precisa atentar para as regas do sistema democrático e se apropriar das regras, ou melhor, da construção das regras, uma vez que, segundo Foucault (2012b), a violência vem embutida nelas. Ele sustenta que as regras são feitas conforme os interesses dominantes, e que a história se realiza de dominação em dominação, consentida pela violência existente nos próprios sistemas de regramento. Para não perder o jogo da história, os sujeitos sociais populares precisam se apoderar da elaboração das regras,

116 Texto original: "No podemos afirmar que intentamos crear una sociedad alternativa o inclusive anticiparla al nível micro si no logramos superar en la práctica la concepción clásica del poder vigente en la sociedad." (EDUCACIÓN, 1994a, p. 337).

sem deixar de visar ao exercício democrático do poder, em função de uma sociedade nova, democrática e popular, desejada pela educação popular contemporânea.

Por fim, a educação popular precisa atentar para as tecnologias de poder. As relações, muitas vezes, são transformadas com as tecnologias disponíveis e utilizadas. Precisa desenvolver e utilizar-se de instrumentos e de mecanismos de poder que atendam aos interesses populares. As tecnologias têm uma capacidade de potencializar as relações de força e, sutilmente, desequilibrar as disputas. A questão não passa pela rejeição tecnológica, mas por seu desenvolvimento e o uso conforme os interesses dos sujeitos sociais populares, obviamente, com o cuidado de primar pela justiça e pelo *ser mais*.

Analisados os objetivos da educação popular no Século XXI, identificados na elaboração de um novo discurso, construído a partir do micro, do cotidiano, da cultura, da ética comunicativa e da transformação das relações de poder pautadas no exercício democrático do poder e baseadas em sistemas de regras justas, como condição para a transformação das estruturas de opressão, passemos à análise dos sujeitos.

4.4 SUJEITOS: OS OPRIMIDOS, MAS QUEM SÃO?

Neste item, apresentam-se os sujeitos da educação popular no Século XXI, mostrando que eles continuam sendo os oprimidos. Primeiramente, é feita uma análise sobre quem são os oprimidos no Século XXI e, em seguida, sobre os sujeitos sociais populares como expressão organizativa dos oprimidos e fonte de alimentação para a disputa de poder e a produção do novo, considerando genericamente a realidade histórica e analisando as contribuições de Freire. A contribuição de Foucault, neste item, será considerada apenas indiretamente.

4.4.1 Oprimidos diversos

Conforme visto no discurso fundacional (2.4), a educação popular contemporânea apresenta um sujeito fundamental, mas não único, que

são os oprimidos, especialmente os com consciência de classe e organizados em classe social. No discurso da educação popular no Século XXI, os principais sujeitos continuam sendo os oprimidos e não poderia ser diferente, porque sua causa é o ponto principal do discurso fundacional, que segue em vigência. Igualmente, segue vigorando a principal tese da 'Pedagogia do Oprimido' de que a libertação passa, necessariamente, pelos oprimidos. Eles constituem a condição de possibilidade da libertação, que só pode acontecer com eles. Contudo o 'ser sujeito' já não está mais tão centrado na organização e na luta de classes, pois compreende oprimidos diversos. Então, quem são esses oprimidos? Como aparecem na história?

Dizer quem são os oprimidos, especialmente no Século XXI, não é tarefa simples. A opressão não é uma condição absoluta, por isso é transitiva, varia em nível de intensidade e conforme o contexto ou estado psicológico, político e/ou social. Foucault diria que se encontra diretamente ligada à relação de forças. Porém é preciso fazer o exercício de dizer quem são os oprimidos, para se evitar um conceito abstrato e metafísico, porque o que há de mais concreto, real e abundante na história, principalmente a latino-americana, certamente é a história dos oprimidos, ou melhor, a vida dos próprios oprimidos. Os oprimidos e as oprimidas assumem várias faces, níveis e características, mas apresentam uma identidade comum: são roubados e diminuídos em sua humanidade e (auto)estima/(auto)reconhecimento. Segundo Freire, a humanidade é "negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (2003b, p. 30). Ela é negada na alienação, na falsa generosidade, na miséria, na ordem injusta, geradora de violência, de desalento e de morte. É negada no ódio, na inveja, no sarcasmo e no cinismo, bem como na indiferença, na intolerância e no preconceito. Assim, pode-se concluir que oprimido é quem sofre violência, em geral, sistemática, e que o torne menos gente, com menos dignidade humana.

Pode-se ter a humanidade roubada e sofrer opressão de diferentes maneiras. Atendo-se à América Latina, os primeiros, não necessariamente em ordem cronológica, a terem a humanidade roubada e serem levados à condição de oprimidos foram, certamente, os indígenas, que, com a colonização europeia, tiveram sua cultura invadida, seus bens saqueados, tribos e cidades inteiras aniquiladas, como aconteceu, por exemplo, com

os Maias e os Astecas, na América Central, com os Incas, na América do Sul, e com os Povos Indígenas Missioneiros (Reduções Jesuíticas), no Sul do Brasil, com centenas de milhares de pessoas levadas à morte, à escravidão ou à miséria. Até hoje, os indígenas sofrem a violência dos efeitos da civilização ocidental.

De forma semelhante, aconteceu com os negros, com a diferença principal de que os indígenas foram invadidos, e os negros africanos foram arrancados de suas famílias e culturas, iludidos ou trazidos à força, comercializados e tratados como escravos e obrigados a trabalhos sujos e pesados na colonização latino-americana, sem recompensa e reconhecimento nenhum. Não se reconhecia a humanidade dos negros nem dos indígenas. Na época, período da contrarreforma e da "santa inquisição", duvidava-se da existência da alma deles. Até hoje, os negros lutam para se libertar da "cultura da escravidão".

De um jeito diferente, mas também extremamente injusto, os trabalhadores sem terra ou os pequenos agricultores, historicamente, têm sua humanidade roubada pela desvalorização, pelo sofrimento do trabalho de campo e pela concentração da terra em grandes propriedades. A humanidade dos operários das fábricas industrializadas é roubada quando seu trabalho é alienado, e eles ficam restritos a fazer uma parte fragmentada sem conhecer o todo do processo produtivo, seu início, meio e fim. E quando seu trabalho é explorado, ficam excluídos da participação no gozo dos lucros. Muitos trabalhadores de cargos intermediários, mas subalternos, têm sua humanidade roubada pela arrogância, pelo abuso e pela desconsideração de seus superiores, às vezes, reproduzida por aqueles contra seus inferiores. Funcionários públicos e privados podem ter sua humanidade roubada devido à falta de valorização, à precarização das condições de trabalho e aos salários e remunerações baixas.

As mulheres, historicamente, têm sua humanidade roubada pela cultura machista e patriarcal, que faz delas um objeto sexual, reprodutoras, escravas do lar, praticamente uma propriedade do homem. Isso vem mudando através de muita organização e luta das mulheres, principalmente por meio de movimentos feministas. Homossexuais, lésbicas, gays, bissexuais e transexuais têm sua humanidade constantemente roubada pelo preconceito, expresso, quase sempre, em olhares, cochichos, recusa de trabalho, agressões e até assassinatos. Os portadores de deficiência também têm sua humanidade

roubada pelo preconceito, expresso, principalmente, na falsa generosidade, na exclusão e na falta de acessibilidade.

Os pobres, de forma geral, têm sua humanidade roubada pela exploração, pela discriminação, pela falta de oportunidades e de gozo do bem viver, pela dor das carências de todo tipo. A situação piora quando esse pobre é negro, mulher, homossexual e, mais ainda, quando reúne todas ou parte dessas características. A pobreza, provavelmente, é a pior de todas as opressões, porém não se pode reduzir a opressão à questão econômica ou de classe social. Freire afirma:

> O sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a 'cor' da ideologia. (2002d, p. 156).

Poderíamos acrescentar, no final da citação, a "cor" da posição social, para expressar mais diretamente o que Freire quis dizer ao empregar o termo ideologia. Convém lembrar que a posição social não é definida apenas pelo ter, mas também pelo saber e, ainda, por outros aspectos de poder. Mesmo não se podendo ignorar nem amenizar o corte de classe, é preciso reconhecer que a opressão se relaciona com um conjunto de complexidades.

Com o devido cuidado de não despolitizar nem de desmerecer os condicionantes sociais, é preciso admitir que pessoas de todas as classes, inclusive da média e da alta, têm, seguidamente, a humanidade roubada ou diminuída, seja na relação de concorrência entre seus pares seja na relação entre casais, entre pais e filhos, entre irmãos, entre amigos. É o que acontece com frequência nos casos de violência doméstica, por exemplo. Nesses casos e espaços, a opressão se apresenta de forma sutil, mas não menos perversa, bem mais difícil de ser percebida e combatida, mas, nem por isso, menos indesejada. Apesar das diferenças, opressão é opressão, e em todas as suas manifestações, deverá ser combatida. Esse combate deverá

iniciar pelo próprio sujeito que a sofre, mas que precisa de apoio e, preferencialmente, ser apoiado por uma cultura de não admissão e de combate a todo tipo de opressão. Todavia, essa cultura não virá se não houver organização e luta coletiva.

Percebe-se, nesse discurso, o desafio de conjugar a questão de classe social com outras questões de "minorias" ou, como prefere Freire (2002d, p. 154), de "maiorias", ao dizer que as "'chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria.'" Esse discurso denota o esforço de conjugar o macro e o micro, o social com o individual (o subjetivo) e até mesmo a perspectiva pública (projeto) com relações privativas.

Para conseguir conciliar essa complexa diversidade, a aposta, no Século XXI, é nos sujeitos sociais populares, nem tanto ainda como fato consumado, mas como um aceno, um desafio e uma perspectiva a ser trilhada e uma novidade a ser construída pelo discurso da educação popular contemporânea rumo à transformação e à libertação.

4.4.2 Sujeitos sociais populares

Conforme ressaltado no discurso fundacional, é importante lembrar que, historicamente, esses diversos oprimidos sempre procuraram resistir, de formas diferentes e cada um do seu jeito. Às vezes, de forma individual, indignada e ressentida, e outras vezes, de forma mais coletiva, organizada e articulada. Dessa última forma, surgiram os movimentos sociais, as organizações de classe e o que hoje chamamos de sujeitos sociais populares. Essa denominação é para dar conta da diversidade de sujeitos e do sentido político e ideológico com que se articulam e atuam. Conforme adiantado em nota de rodapé (11) e segundo reflexões realizadas na equipe de educadores populares do Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP)[117],

117 O Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP), fundado em 1987, com sede em Passo Fundo-RS, "é uma organização da sociedade civil, não governamental, sem fins lucrativos, autônoma, comprometida com a construção de um projeto de sociedade democrático e popular para o Brasil, tendo a Educação Popular como o elemento central da sua atuação" (CEAP, 2016). Esse centro de educação popular, com o qual tivemos a grata oportunidade de contribuir como educador popular, durante praticamente toda a década de 2000, compreendia que a nomenclatura 'Movimentos Sociais' não contemplava o conjunto de sujeitos que não constituíam movimento nem o conjunto de 'novos

a preferência pelo termo 'sujeitos' contempla desde sujeitos individuais até sujeitos coletivos, tanto movimentos quanto outras organizações, como organizações não governamentais (ONGs), associações, entre outros. O termo 'sujeitos' também é mais adequado do que 'atores', que remete à ideia da encenação e representação, como não sendo efetivamente o real; o termo 'sociais' traz o caráter social, que o diferencia em relação ao caráter mercadológico e/ou lucrativo; a terminologia popular contempla o aspecto ideológico, que distingue sujeitos sociais reacionários que atuam para manter a realidade, a partir da ordem estabelecida e dos sujeitos sociais populares, que atuam com o objetivo da transformar a realidade, buscando o novo, outra ordem com justiça social e democracia. Atualmente, existem sujeitos sociais populares de todos os tipos – mulheres, jovens, idosos, negros, indígenas, ciganos, homossexuais, sindicalistas, sem terras, sem moradia, população de rua, agricultores, pescadores, operários, creches comunitárias, associações, ambientalistas, sanitaristas, sujeitos da cultura e dos direitos humanos – porém com uma unidade: afiliação, uns de forma mais consciente e decidida do que outros, com a perspectiva transformadora e libertadora da sociedade, que, de certa forma, caracteriza o Campo Democrático Popular. Conforme Strek (2013), o que mais bem caracteriza os sujeitos da educação popular no Século XXI é, certamente, a diversidade e a pluralidade, bem como a singularidade e a inconvencionalidade (por exemplo, experiências que se realizam em ambientes pouco convencionais, como hospitais, condomínios e presídios), o que amplia, por sua vez, as faces e as características dos sujeitos. É assim que os sujeitos sociais populares vêm se constituindo, cada vez mais, como sujeitos diferenciados do legado de transformação da realidade injusta, das relações e das estruturas de opressão e de libertação dos oprimidos no Século XXI.

E se os oprimidos são os principais sujeitos da educação popular, os sujeitos sociais populares são, atualmente, a principal expressão da organização e da luta dos oprimidos e aliados por transformação e libertação. Importante frisar que, nessa perspectiva, os sujeitos sociais populares jamais

---

sujeitos sociais' que vinham surgindo. Mediante o contexto, prática e reflexões, assumiu o conceito 'sujeitos sociais populares', que definiu como "as diversas formas de manifestações, de pessoas ou de organizações, que buscam a melhoria das condições de vida, cada uma da sua forma específica, mas com um horizonte comum que é efetivar uma sociedade democrática, justa e solidária" (BRUTSCHER et al, 2004; CEAP, 2016). Esse conceito está sendo reelaborado no sentido de se tornar cada vez mais amplo e aberto, porém sem abandonar o horizonte indicado.

são simples consumidores da educação popular (clientela, público alvo, de projetos externos), ao contrário, assumem o seu protagonismo. Portanto, "é necessário reafirmar o ponto de vista de que os protagonistas principais do trabalho de educação popular devem ser não os centros (muito menos, os partidos e os governos), mas as próprias organizações populares, ainda que não estejam articuladas nem contem com um projeto estratégico" (EDUCAÇÃO, 1994, p. 309). O que reforça que a educação popular não pode ser uma teoria pedagógica que se aplica a determinado público, mas que se origina e se desenvolve com a prática reflexiva, intersubjetiva e comprometida com a causa dos oprimidos e, conseguintemente, com a causa da libertação.[118]

---

118 Hugo Lovisolo (1990) questiona a pretensão da educação popular de centrar o protagonismo nos sujeitos sociais populares, pois, segundo entende que, mesmo no exercício democrático, no uso de pedagogias ativas e na aprendizagem por meio da pesquisa, sempre haverá uma assimetria e diferente valoração entre o educador e os educandos: é aquele que domina e, de certa forma, conduz os métodos de pesquisa e de aprendizagem. Querendo se diferenciar da educação bancária, que opera com a transmissão e memorização de verdades, o educador popular, "de porta voz de verdades, transformou-se num dominador de métodos" (1990, p. 141). Além disso, questiona se o educador realmente aprende com os educandos, porque, conforme Lovisolo, ao ensinar a ler e a escrever, o educador não vai aprender, pois já sabe; ao trabalhar com os educandos o desenvolvimento da consciência crítica, provavelmente também não aprende, porque é uma "coisa que o educador já possui, ou pelo menos possui os mecanismos para a sua geração." Em seguida, na mesma página, afirma: "o educador já conquistou o uso de sua razão, que os educandos ainda terão que conquistar com a ajuda, o apoio ou a facilitação do educador" (1990, p. 143). Na pesquisa, modelo ideal que a "Pedagogia do Oprimido' adotou para a educação popular, por melhor permitir "a superação da contradição entre o educador e educando, porquanto os converte a todos em pesquisadores" (1990, p.144), dificilmente a readmiração dos aprendizados do educador acontece estimulada pela aprendizagem dos educandos. Identifica certo paradoxo na educação popular à medida que pretende valorizar o saber popular e a elaboração autônoma dos sujeitos sociais populares do seu próprio saber nos termos conceituais acumulados pela ciência ocidental, em especial o iluminismo. Formula essa problematização a partir da seguinte questão: "até que ponto o privilegiamento da discussão, como forma de criticar, expressar e construir o saber autônomo não é uma imposição dos intelectuais, a imposição de seu próprio modelo de construção de conhecimento?" (1990, p. 164). Reconhece na educação popular um esforço de querer evitar o populismo, que super valoriza a sabedoria popular, e o vanguardismo, que considera o povo incapaz e se julga saber o que é bom ou não para ele. "Tudo parece indicar que [...] as novas orientações da educação popular querem caminhar pelo fio da navalha, pelo ponto médio" (1990, p. 171). Quer desenvolver uma ação que não idolatra o povo e nem seja uma direção externa; que aprenda com o povo e, ao mesmo tempo, desmistifique conformismos. No entanto, para Lovisolo, na prática política, não existe o ponto médio, ele é utópico, não possui lugar. Segundo ele, "o fio da navalha é, no fundo, virtual. Num momento, se está populista; noutro, vanguardista. O caminho resulta da alternância dessas posições, porquanto são os únicos que podem ser percorridos na prática" (1990, p.172). São dilemas que ele considera parte do que chama de "consequente inconsequência" da educação popular. Apesar de provocativo, parece que o autor analisa a educação popular muito pela perspectiva externa, como processo realizado por agentes externos aos sujeitos sociais populares, sem considerar devidamente o processo autóctone que pode surgir e se desenvolver de dentro da organização e luta deles.

A educação popular não é uma inclinação pedagógica a fazer o outro, como alerta Gallardo (2009), mas é um processo que se dá *entre*, na relação, que se conjuga na pluralidade (entre nós), em que ninguém faz ninguém, mas em que as pessoas e as organizações se fazem sujeitos *com*. Ainda que a atual conjuntura, sobretudo a brasileira, não esteja favorável ao protagonismo dos sujeitos sociais populares, é deles que pode vir a reação à conjuntura e à pauta reacionária que se encontra em ascensão na América Latina e no mundo. Segundo Zitkoski (informação verbal)[119], é dos oprimidos que pode vir o novo, mas somente se organizados e articulados em coletivos e em redes. Dessa forma, recoloca e reafirma o que Freire já anunciara nas décadas de 1960 e 1970. Porém, essa reafirmação é importante diante da história vivida e da experiência acumulada pelos sujeitos sociais populares, inclusive a partir da relação com governos democráticos e populares. Significa reconhecer que é da diversidade e da potencialidade dos sujeitos sociais populares de enfrentamento ao velho que pode surgir o novo, uma sociedade justa, alicerçada em discursos, relações e estruturas de poder democrático e popular.

Isso significa não perder de vista a perspectiva de projeto de sociedade, um projeto democrático e popular, mas ter o cuidado de manter abertura para a diversidade e a especificidade. É preciso evitar "a fragmentação dos setores populares em múltiplos e pequenos grupos desmobilizados que sequer se colocam a importância de construir uma nova sociedade" (EDUCAÇÃO, 1994, p. 307). Podem e devem ser múltiplos grupos, mas precisam estar mobilizados e articulados. "O desafio que se coloca para o trabalho da educação popular é conseguir a relação entre o global e o específico" (EDUCAÇÃO, 1994, p. 309), o geral e o específico como, certamente, preferiria Foucault. Um projeto aberto para o subjetivo, para o cotidiano, para a cultura, sobretudo para uma nova cultura. Zitkoski, no livro 'Horizontes da Refundamentação em Educação Popular', afirma:

> Aos oprimidos impõe-se a tarefa histórica, se verdadeiramente quiserem lutar pela libertação, de superarem a invasão cultural que sofrem a partir da dominação da elite, na medida em que

119 Afirmação feita no VII Seminário Educação Popular e Movimentos Sociais, realizado em João Pessoa, na UFPB, em 2015.

> essa os manipula encobrindo ou dissimulando a realidade, divide-os para dominá-los com mais facilidade e conquista-os com métodos e estratégias de reprodução da cultura dominante. Para além da cultura antidialógica e opressora, as classes oprimidas necessitam construir uma nova cultura que seja comunicativa e dialógica, elaborada a partir da colaboração entre os que sofrem a conquista do opressor. Esse processo requer a união, inclusive dos diferentes, para que seja possível organizar politicamente a sociedade civil e produzir novos espaços e novas estruturas de vida em sociedade formando uma síntese cultural – a nova cultura que resulta das lutas por libertação e justiça social. (2000, p. 25).

Trata-se de a educação popular contribuir para a superação da invasão cultural, praticada historicamente pela dominação colonizadora e por seus representantes, e a criação de uma nova cultura, capaz de conjugar devidamente relações estratégicas e comunicativas, formando uma síntese cultural com a colaboração dos diferentes na luta pela efetivação de um projeto democrático e popular, decidido a evitar e a combater a opressão decorrente da injustiça social e em todas as suas demais formas, muitas vezes, discretas e invisíveis.

Considerando que a opressão é transversal a todos os grupos e níveis, a educação popular, como estratégia de resistência e combate à opressão e de produção do novo, não apresenta um espaço restrito para se realizar nem mesmo um sujeito exclusivo. Ao contrário, o desafio é de inseri-la em todos os espaços possíveis: na escola, na universidade, no estado, no governo e na família, para além do espaço principal constituído pelos sujeitos sociais populares. Deve saber aproveitar e operar nas contradições do sistema vigente. Embora em todos os espaços ela tenha condições de se desenvolver e dar resultados, alguns espaços são mais férteis, e alguns sujeitos têm mais potencialidade.

Logo, na perspectiva da educação popular do Século XXI, é fundamental que os sujeitos sociais populares mantenham o protagonismo da luta e da transformação e compreendam que o principal poder a ser mantido e exercido é o dos próprios sujeitos sociais populares e nem tanto o poder de Estado e, muito menos, o de governo nem mesmo o de mercado.

Não que esses sejam menos importantes, mas devem ser compreendidos como consequentes. Falando metaforicamente, é preciso manter os pés e a cabeça entre os sujeitos sociais populares para que os braços possam se estender a outros espaços de poder. É fundamental nunca esvaziar ou fragilizar o próprio espaço em vista de outro, mas se manter forte e organizado para, permanentemente, disputar os outros espaços, porém orientado pelas diretrizes elaboradas e defendidas pelos sujeitos sociais populares. Rubens Paolucci Júnior, educador popular do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS), dizia, no início da gestão do governo Lula, que uma sociedade civil organizada e forte significa, consequentemente, um governo forte, porém, o contrário não procede, um governo forte não, necessariamente, assegura uma sociedade civil organizada e forte (informação verbal).[120] Essa diretriz precisa estar nitidamente clara e apropriada pelos sujeitos sociais populares e não apenas teoricamente, mas estratégica e operacionalmente, principalmente depois do recente aprendizado com a experiência brasileira.

A questão que se levanta é saber se é possível e como seria um projeto democrático e popular, conforme a educação popular deseja, sem uma vanguarda, sem um sujeito forte, protagonista, único, como, por exemplo, um movimento operário, um partido ou um governo? Por onde passariam a articulação, a unidade e o direcionamento? O protagonismo poderia passar pela própria diversidade dos sujeitos sociais populares, e a unidade e o direcionamento, pela perspectiva do campo democrático e popular, seguindo e experimentando a novidade desejada e já antecipada por um conjunto de experiências vividas pelos sujeitos sociais populares em sua organização, luta e festas? Talvez esse seja um sonho vago e diluído e bastante utópico, distante, mas é nessa perspectiva micro que se precisa apostar sem perder de vista o macro, o projeto, que, mesmo democrático e popular, não pode se constituir na finalidade última ou substituir os sujeitos sociais populares e se sobrepor a eles. A finalidade sempre deverá ser a organização e o fortalecimento dos sujeitos sociais populares, pois, assim, poderão disputar o governo, o Estado e o mercado, tendo como consequência ou resultado uma sociedade democrática e popular. Essa

120 Declaração feita no "Seminário com parceiros da Misereor", realizado em Porto Alegre, em 2003.

disputa, para não acabar traindo ou traída, sempre precisa estar alicerçada e alimentada pelo poder que vem da fragilidade dos oprimidos em libertação.

Essa é outra diretriz que precisa estar nítida e apropriada pelos sujeitos sociais populares: que o rumo do projeto democrático e popular será, certamente, mantido pela *frágil força que vem da justa causa dos oprimidos*, bem mais do que por sua "consciência" e seus "métodos", que, às vezes, são confusos e apresentam dificuldades de conseguir diferenciar o seu exercício de poder do exercício clássico, autoritário e unilateral. Por isso é importante que os sujeitos sociais populares se orientem pela devida conjugação entre as relações estratégicas e as comunicativas. O que significa exercer a opção de viver a "identidade na diversidade", vivendo a tensão democrática. Segundo Freire,

> é a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, nesse caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo 'cansaço existencial', pela 'anestesia histórica' ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. (2002d, p. 156).

É importante notar que o novo desejado, um mundo democrático e popular, não se efetivará na passividade, mas na tensão, uma tensão democrática, que saberá conciliar os interesses de cunho estratégico com noção de justiça, na perspectiva da relação comunicativa. A aposta nessa novidade passa pelo protagonismo dos oprimidos diversos, organizados e mobilizados como sujeitos sociais populares.[121]

---

121 Foi uma opção, no item que tratou dos sujeitos da educação popular no Século XXI, não dialogar diretamente com Foucault, uma vez que, neste trabalho, não abordamos a terceira fase do autor, a 'genealogia dos modos de subjetivação', que poderia trazer mais elementos para esta análise. Todavia, a perspectiva geral de Foucault está presente e, indiretamente, contribuiu para a análise feita. Contudo, caberia perguntar em que medida a noção de sujeitos sociais populares pode estar afetada ou não pela noção foucaultiana de sujeito como 'função ou lugar a ser ocupado' dentro de um projeto democrático e popular, sendo expressão da trama de relações de saber e de poder em que esse se desenvolve. Para não nos estendermos de mais, preferimos não adentrar essa questão.

Tendo analisado os sujeitos do discurso da educação popular no Século XXI, constatado e reafirmado que os seus principais protagonistas continuam sendo os próprios oprimidos e que, atualmente, os sujeitos sociais populares são quem conseguem materializar a contento o legado transformador da educação popular, procederemos à apresentação da metodologia desse discurso.

4.5 METODOLOGIA: ABERTURA À NOVIDADE E À DIVERSIDADE CULTURAL

Neste item, investigaremos a metodologia da educação popular no Século XXI, considerando que os princípios metodológicos basilares do discurso fundacional da educação popular – a dialética, a realidade e a organização – seguem vigentes no Século XXI, porém, com uma diferença central de ênfase, identificada na dialética aberta, na realidade nova, na dimensão pedagógica e cultural da organização. Para isso, partiremos da análise das contribuições de autores contemporâneos que têm Freire como precursor e identificaremos as possíveis proximidades com o pensamento de Foucault.

4.5.1 Dialética aberta e dialógica

Segue em vigor a ideia de que educar é colocar em prática determinada teoria, ou teorias de conhecimento. Como no discurso fundacional, a educação popular no Século XXI segue tendo como importante referencial a teoria do conhecimento histórico e dialético, simplificado como prática-teoria-prática. Essa posição epistemológica compreende que se conhece partindo da prática histórica e, confrontando se com seus problemas e limites, recorre-se à teoria, elaborando hipóteses que poderão contribuir para solucionar os problemas e superar os limites, para, então, voltar-se à prática, experimentando as possibilidades, qualificando a ação e, por conseguinte, aprimorando o conhecimento.

A dialética caracteriza-se pela oposição entre a tese e a antítese e, mantendo qualidades de ambas, produz uma síntese, que se recoloca como nova tese.

Foucault (2010, p. 49-50) critica a dialética, dizendo que ela colonizou e pacificou o discurso histórico-político. Segundo ele, ela parece ser o discurso do movimento da contradição e da guerra, mas que, na realidade, codifica a luta e os enfrentamentos dentro de uma pretensa lógica da contradição. Assim, evitaria a realidade aleatória e aberta da inteligibilidade, pacificando o discurso amargo, crítico e adepto da guerra fundamental. Refere-se à dialética hegeliana, que ele considera como uma racionalidade totalizadora e as demais que a seguiram.

Theodor Adorno (1986) também critica a lógica totalizadora da dialética do Iluminismo que, conforme Hegel, pretendia ser capaz de vencer as aporias da subjetividade. Como reação à dialética totalizadora, elaborou uma proposta de dialética negativa, na qual defende a não coincidência ou não identidade entre conceito e objeto. Referindo-se ao Adorno, Cláudia Álvares escreveu, no prefácio do livro 'A modernidade, um projecto inacabado', de Jürgen Habermas:

> Segundo esse último [Adorno] uma dialéctica autêntica não deveria, ao contrário da de Hegel, conduzir a uma grande síntese, mas antes à aceitação de uma permanente fissura- ou não-coincidência – entre conceito e objecto. O objecto, esse, mantém-se sempre excessivo a qualquer tentativa de assimilação conceptual por parte do sujeito, prova irrefutável da noção de 'não-identidade' ou de 'negatividade' oposta à lógica totalizadora que Adorno considerava caracterizar a dialética do iluminismo. (ÁLVARES, 2013, p. 7).

A provocação de Foucault e a contribuição de Adorno servem de alerta para a educação popular no Século XXI primar, sempre mais, por uma dialética aberta, sem sínteses absolutas, mas sem deixar de buscar sínteses parciais e devidas, inclusive entre relações estratégicas e comunicativas, entre macro e micro, entre projeto de sociedade e modos de subjetividade. Freire sempre alertava para a necessidade de se manter posicionamento aberto e de evitar o subjetivismo solipsista e o materialismo mecanicista, extremidades que marcaram o pensamento moderno e seus consequentes projetos políticos. Contra uma pós-modernidade conservadora e neoliberal, rebate a ideia de sistema e da

inexorabailidade fatalista do futuro e defende uma perspectiva dialética-dialógica, que "implica conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, principalmente, o futuro humano, continuam a reservar surpresas e novidades através de novas construções de formas [...] de vida" (ZITKOSKI, 2010, p.117). É essa perspectiva dialética-dialógica que marcará o discurso da educação popular no Século XXI, que representa exatamente a abertura para a possibilidade e o desejo do novo.

Além da dialética aberta, há, segundo Paludo (2009, p. 45), um cuidado com "uma visão mais holística, no sentido da leitura inter-relacionada de aspectos econômicos, culturais, antropológicos e políticos que se mesclam", o que nos leva a considerar e a perceber a realidade em suas contradições e integralidade.

4.5.2 Nova realidade

A leitura crítica da realidade sempre foi um princípio constitutivo e, principalmente, metodológico da educação popular contemporânea. No Século XXI, ela continua sendo fundamental, no entanto, é preciso atentar para suas novas características, ligadas ao mundo virtual, pós-industrial, globalizado e de especulação financeira.

No que diz respeito à realidade, Mejía observa:

> Nós nos encontramos frente a uma nova realidade que se constrói no virtual, veiculada por uma linguagem digital e presente na vida cotidiana por uma infinidade de aparatos usados (...) de forma mais intensa pelas culturas infantis e juvenis, o que tem dado origem aos chamados 'nativos digitais', onde a forma que há de tomar a presença das educadoras e educadores populares é todavia parte de uma elaboração e nos deixa em dúvida sobre resistir à sociedade de consumo ou a rendição a ela, passando pelas novas conceitualizações que nos falam de um capitalismo que, reorganizado, coloca as novas formas de consumo como controle em sua reorganização dos novos processo produtivos do simbólico e o consumo

de imagens, informação, tecnologia como central para seu projeto. (2013, p. 59-60 - tradução nossa).[122]

Segundo Mejía, nessa nova realidade, surgem posturas e discursos diferentes. Há os que enxergam os novos fenômenos e as tecnologias como meramente parte do controle do capital sobre a sociedade do consumo, fechando-se num discurso tecnofóbico. Outros entendem as novas tecnologias de informação e comunicação como objetos tecnológicos que estão disponíveis como dados da realidade ou parte de um banco de dados que cada um pode utilizar, ou não, conforme sua ideologia e seus interesses. Quando as utilizam na educação popular, é em um sentido meramente instrumental e, em geral, "as colocam em um horizonte tradicional de capacitação: aprender seu uso para dinamizar os processos nos quais se encontra operando."[123] (2013b, p.396 - tradução nossa). Os que conseguem fazer uma análise dos dispositivos e dos aparatos tecnológicos a partir da teoria crítica percebem que eles são portadores de concepções de mundo e de maneiras de realizá-lo. "Nesse sentido, um uso instrumental deles não nos permite adentrarmos na cultura virtual que abre e constrói novas dimensões da realidade, que por sua vez é manifestação de uma linguagem digital, em que estão constituídos tais aparatos"[124] (tradução nossa). Essa nova realidade produz uma relação entrelaçada e diferenciada com a cultura da oralidade e da escrita e abre novos sentidos. É um mundo de especificidades, que precisa ser investigado pelos sujeitos sociais populares e assumido, criticamente, em seu quefazer na busca do mundo novo.

---

122 Texto original: "Si el punto de partida de la educación popular es la realidad, nos encontramos frente a una nueva ralidad que se construye en lo virtual, vehiculizada por un lenguaje digital y presente en la vida cotidiana por infinidade de aparatos usados (...) en forma más intensa por las cultuas infantiles y juveniles, lo que ha dado origen a los llamados 'nativos digitales', y allí la forma que há de tomar la presecia de las educadoras y educadores populares es todavía parte de una elaboración y nos deja en la duda de resistirse a la sociedad de consumo o la rendición a Ella, pasando por las nuevas conceptualizaciones que nos hablan de un capitalismo que, reorganizado, coloca las nuevas formas de consumo como controles en su reorganización de los nuevos processos productivos de lo simbólico y e consumo de imágenes, información, tecnologia como central a su proyecto". (MEJÍA, 2013, P. 59-60).

123 Texto original: "las colocan en un horizonte tradicional de capacitación: aprender su uso para dinamizar los procesos en los cuales se encuentra operando." (MEJÍA, 2013b, p. 396).

124 Texto original: "En esse sentido, un uso instrumental de ellos no nos permite adentrarnos en la cultura virtual que abre y construye nuevas dimensiones de la realidad, lo cual a su vez es manifestación de un lenguaje digital, em el cual están constituídos esos aparatos." (MEJÍA, 2013b, p. 396).

Ainda em relação à realidade, vive-se, no Século XXI, uma mistura de características próprias do mundo industrial e do mundo pós-industrial. Conforme estudo realizado por Paludo, em documentos de instituições e textos de autores ligados ao CEAAL, de um lado, reconhece-se a presença de características da sociedade industrial, como a exploração do trabalho manual e intelectual, a luta de classe, a necessidade de identificar interesses na esfera da produção e o protagonismo das classes populares para garantir e ampliar direitos e, de outro,

> vivemos numa sociedade pós-industrial ou do conhecimento, que a esfera da produção perdeu seu poder explicativo, que a dinâmica do movimento social não mais reside na lógica do conflito capital x trabalho, que a esfera da produção e do trabalho perdem a centralidade e outras dimensões passam a ser mais importantes para a constituição de identidades dos sujeitos sociais, como gênero, idade, religião, ecologia etc. (PALUDO, 2009, p.44-45).

Apesar da percepção dessa mudança de realidade, o fato é que, conforme visto no item que tratou do contexto, em especial, o subitem que analisou a conjuntura (4.1.1), a desigualdade social e a injustiça estão aumentando na América Latina e no mundo. Conforme Mejía, "o capitalismo globalizado e neoliberal não apenas aprofunda as leis básicas do capital (taxa de lucro, acumulação, monopolização e exploração), como também modifica muitas das formas de controle e realização do lucro, significando uma mudança nas regras do jogo." (2009b, p. 208). A atual hegemonia do capital financeiro e da respectiva especulação é um exemplo disso. Logo, mudar a forma de exercer a dominação requer mudanças nas formas de reação a ela. Nesse sentido, é importante saber acionar e lidar com as diversas formas e identidades dos sujeitos sociais populares ou, conforme Foucault, valer-se dos saberes locais dessujeitados ou das arqueologias dos saberes.

Gallardo (2013, p. 45) provoca, questionando sobre se a realidade ainda deve constituir o ponto de partida da educação popular no Século XXI: e se admitíssemos que o ponto de partida pudesse ser outro do que a leitura crítica da realidade? Se aceitássemos, apoiados em Santiago López

Petit, que a verdade em que habitamos não vem do conhecimento, mas do sentimento da digna raiva? Se acreditássemos que a verdade é feita do que queremos e, portanto, não tem uma origem imaculada, mas a obscuridade do desejo e da paixão?

Segundo Gallardo (2013), admitindo-se o teor dos questionamentos acima, é possível lidar de modo diferente com algumas questões: a) a realidade que se apresenta hegemonicamente é a do capitalismo. Por isso ela não serve como ponto de partida para a educação popular, mas seu rechaço, sua negação. Assim, defende o grito, o grito de já basta como ponto de partida. Isso ajudaria a resolver a tendência da adaptação à realidade e ao possível, viabilizada através do "saber operatório" que, conforme Gallardo, levou ao divórcio contemporâneo entre discurso e prática na educação popular. Essa radicalidade retomaria o modo marxista presente no discurso fundacional de se pôr diante da realidade. A proposta metodológica passaria pelo ataque à realidade, fissurando o capitalismo e habitando as fendas, as gretas, como diria Gallardo; b) um deslocamento epistêmico do ato educativo: suspender o conhecimento da verdade e do dever ser e buscar aprender na contingência, na incerteza, no ir sendo. Para Gallardo, "ao fazê-lo, ao tentar esse giro epistêmico, essa outra maneira de colocar-nos ante o mundo para saber dele, saímos da segurança e do refúgio da razão para aventurar-nos a nomear a incerteza do acontecer, do ir sendo".[125] (2013, p. 47 – tradução nossa). Essa seria uma forma de somar com a densidade própria da vida e seria mais fácil o encontro pedagógico com a alteridade para deixar que ela continuasse sendo alteridade. Ainda que o autor não o diga, parece haver certa abertura e, até, proximidade com a ideia foucultiana de acontecimento, casualidade e aleatoriedade da realidade e do mundo; c) um deslocamento linguístico: o giro epistêmico precisa se fazer acompanhar de um relato que narra o que se passa e como se passa a vida. A questão não é conhecer o ser, mas saber como se vai, com se passa na vida. Para Gallardo (2013, p.47), "é necessário trocar a palavra forte do logos, a palavra ordenada e verdadeira, pela palavra que narra, que (da) conta: a palavra que balbucia, o emudecimento também como uma maneira de dizer da maravilha e do espanto, a palavra sentida,

125 Texto original: "Al hacerlo , al intentar esse giro epistémico, essa otra manera de ponernos ante el mundo para saber de él, salimos de la seguridad y de refugio de la razón para aventurarnos a nombrar la incertidumbre del acaecer, del ir siendo". (GALLARDO, 2013, P. 47).

[...] as metáforas, as 'palavras como corpos'".[126] Gallardo provoca um olhar que não seja exclusivamente o da razão, principalmente o da razão estratégica. Também pode ser interpretado como uma reação aos efeitos de saber e de poder do discurso científico e suas consequências, conforme alertado por Foucault.

Em coerência com o objetivo de produzir um novo discurso, não tão preso à macroeconomia e ao ideológico, mas ligado à linguagem, à cultura e à vida cotidiana das pessoas, dos sujeitos sociais populares, há o desafio metodológico da educação popular no Século XXI de dar mais atenção à análise propriamente pedagógica, sem abandonar o discurso político. Isso não significa desvincular o político do pedagógico, pois seria acabar com a educação popular, mas analisar, mais atentamente, as diversas práticas pedagógicas e seus resultados, mas procurar investigar as estratégias educativas implementadas, avaliar a qualidade dos processos de aprendizagem e verificar os resultados e os impactos das estratégias e dos processos para os sujeitos sociais populares envolvidos (EDUCACIÓN, 1994, 320).

Streck lembra que a educação popular é uma pedagogia dos movimentos, porquanto se encontra umbilicalmente vinculada aos movimentos e aos sujeitos sociais populares, e uma pedagogia em movimento, na medida em que procura resistir e escapar aos esquemas de enquadramentos teóricos. Em 'Educação popular: lugares de resistência e criatividade', ele escreve:

> Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver. Por isso, a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde à diversidade de tempos e de culturas

126 Texto original: "es necesario desplazar la palabra fuerte del logos, la palabra ordenada y verdadera, por la palabra que narra, que (da) cuenta: la palabra que balbucea, el enmudecimento también como manera de decir del asombro y del pasmo, la palabra sentida, las figuras y la smetáforas, las 'palabras como corpos'". (GALLARDO, 2013, p. 47).

> que constituem o campo das práticas educativas (STRECK, 2013, p. 363).

Enfatizando o pedagógico, Streck (2015) chama à atenção para a importância da pesquisa em educação popular e apresenta critérios de qualidade e validade das metodologias participativas: apresentar relevância social; ter boa qualidade na descrição e na interpretação; apresentar reflexividade e autorreflexividade coletiva e praticabilidade do conhecimento produzido.

Em relação à dimensão pedagógica da educação popular no Século XXI, João Francisco de Souza[127] chama à atenção para a questão da própria Pedagogia e da aprendizagem. Em relação à Pedagogia, ele analisa que a educação popular, com uma trajetória "ligada a princípios que valorizam a participação, a relação entre conhecimento e ação, a capacidade efetiva dos saberes para a solução de problemas, entre outros" (SOUZA, 1998, p. 19), corre dois riscos: "a sobrepolitização dos discursos da EP [educação popular] e os preconceitos com a atividade de pesquisa, de reflexão e possível queda no ativismo" (1998, p. 19 – 20). E como a educação popular é exatamente um encontro dialético de fatores sociopolíticos e pedagógicos, que visa encontrar soluções coletivas para os problemas, ela não "pode restringir seu campo de ação ao escolar nem ao social, mas interferir em todos" (1998, p. XXI). Em outras palavras, o autor alerta que não cabe separar o acadêmico do social e que não basta militância, mas que precisa vir acompanhada de pesquisa e de reflexão. É essa que dará conteúdo e consistência à militância política.

No que diz respeito à aprendizagem que vem sendo elaborada nas experiências de educação popular, Souza frisa que são processos que se revelam pessoais, coletivos e históricos, que configuram um pensamento que não vem apenas da lógica, seja ela dialética, comunicativa ou instrumental, mas da intuição de vida e luta dos oprimidos, que são os principais sujeitos dessa aprendizagem. Esses processos ultrapassam a dicotomia acadêmica e popular "como confronto de saberes que se dão na transformação das

127 João Francisco de Souza escreveu mais de vinte livros sobre educação popular e é uma referência nacional e latino-americana no assunto. Infelizmente, em 2008, veio a óbito, vitima de uma tentativa de assalto ocorrida em Camaçari (BA). Era professor da UFPE desde 1978 e acabara de se tornar professor titular em 2007.

necessidades populares em demandas sociais" (1998, p. 23). Na elaboração conjunta, acadêmica e popular, de propostas de satisfação dessas demandas, o saber deixa de ser transmissão e passa a se consolidar como produção intersubjetiva, materializada nas ações coletivas. A aprendizagem, o conhecimento, acaba sendo resultado da construção conjunta. Contudo, jamais pode dispensar o confronto sistemático e precisamente organizado entre as antinomias do pensamento científico e do popular, pois, somente assim, podem superar a dicotomia. Para Souza, o saber científico e o saber popular não são dicotômicos, completamente contraditórios, mas são antinômicos, mantêm contradições dentro de uma coerência singular. Ele assim afirma:

> O pensamento científico e o pensamento popular são antinômicos, têm contradições entre si, mas não são dicotômicos como se quis fazer crer. As antinomias permitem relações e correspondências. Possibilitam a superação, pelo menos, de algumas contradições. A dicotomia impede quaisquer tipos de vínculo entre pólos que se negam. Conduz à substituição de uma forma por outra. Mas não oportuniza uma interrelação nem um mútuo enriquecimento. Tratados como antinômicos, já que de fato o são, e não como dicotômicos, que não são, abrem as condições de possibilidade de um processo de superação. (SOUZA, 1998, p. 24).

A superação da dicotomia entre saber científico e popular e de outras dicotomias é o tom do discurso da educação popular no Século XXI. O diálogo entre os dois saberes permite uma síntese ampliada e consistente.[128] Além do mais, as aprendizagens da educação popular não

128 A reflexão de Souza contribui para responder aos dilemas apresentados por Lovisolo (1990), principalmente quando reconhece, porém questiona a pretensão da educação popular de querer caminhar pelo fio da navalha, pelo ponto médio, por entender que, na prática, não existe ponto médio, que ele é virtual e não tem lugar, e que a educação popular vai, no limite, alternando-se entre entre romantismo e iluminismo, populismo e vanguardismo... A lógica de Souza permite questionar o que tem de dicotomia e/ou de antinomia nos dilemas de Lovisolo, bem como na tese que aqui defende o desafio da educação popular no Século XXI de conjugar relações estratégicas e relações comunicativas, macro e micro, de ajustar um projeto de sociedade com experiências e lutas locais, de combinar igualdade e liberdade/libertação, de inter-relacionar o científico e o popular. Com Souza, e *com e contra* Lovisolo, tende-se a reconhecer a dificuldade teórica e prática dessa conjugação, mas não a sua impossibilidade. Aliás, defende-se a sua

podem ignorar os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na Escola e na Academia[129], mas precisam incorporá-los em processos ampliados de reflexão e ação dos sujeitos sociais populares. Conforme Mejía, a educação popular, no Século XXI, precisa "dar uma guinada para entrar na educação formal. [...] faz-se necessário um esforço por operar com os instrumentos e ferramentas próprias da escola", bem como "elaborar discursos e [...] propostas práticas do *como*, concretamente, para entrar com força e com propostas próprias" (2009b, p.XXI0 - grifo no original). A elaboração de instrumentos na perspectiva da educação popular pode ser o grande diferencial. Conforme análise de Foucault, o que faz a diferença são, exatamente, as tecnologias de poder. Por isso, é preciso desenvolver e operar tecnologias de poder democrático e popular, que sirvam tanto para o espaço escolar quanto para além dele. Contudo, é preciso estar claro que a Escola e a Academia são importantes, porém, complementares, e jamais poderão substituir o espaço fundamental constituído pelos sujeitos sociais populares.

4.5.3 Organização dos sujeitos sociais populares: ênfase cultural

A estratégia organizativa é o pilar metodológico da educação popular contemporânea, no entanto, no Século XXI, procura ficar menos restrita ao caráter político-ideológico, à luta de classe e assume mais ênfase cultural, porém, sem perder a perspectiva macro de um projeto sócio-político libertador.

Mejía (2013), compreendendo o exercício educativo como dispositivo de saber e poder, propõe o que ele chama de "âmbitos de construção de subjetividades rebeldes" como aposta central da educação popular, que passa por três eixos metodológicos: o diálogo de saberes

---

possibilidade e necessidade.

129 Segundo a sistematização do Seminário 'Educación Popular em América Latina: crítica y perspectivas', a escola tem a função de democratizar a cultura e o acesso ao conhecimento, mas cumpre essa função de modo desigual, reproduzindo, assim, através das relações de saber, as relações de poder. (EDUCACIÓN, 1994, p. 331 – tradução nossa). A educação popular, no Século XXI, deve contribuir para mudar essa realidade.

(intraculturalidade), a confrontação de saberes (interculturalidade) e a negociação de saberes (transculturalidade).

Em relação ao diálogo de saberes, Mejía defende que é no diálogo e na relação com o outro que se descobre e se reconhece não só o outro, mas a si mesmo, o que se constitui como a identidade de indivíduo e a de grupo. Somos seres sociais em um mundo marcado pela diversidade e pela diferença, e ao dialogar e se relacionar com os outros, descobrimos que não estamos sozinhos, mas numa relação intersubjetiva com outros sujeitos, mediados por uma realidade, que vai se constituindo em nosso mundo cultural. Sobre isso, Mejía escreve:

> No reconhecimento do outro valorizo o próprio e fundamento minha identidade (individuo), construindo com meu grupo as referências desse mundo maior (sistema no qual me inscrevo), ao sentir me fazendo parte dessa construção na qual tenho sido acolhido. Como membro desse grupo de referência, vou construindo a auto-referência.[130] (2013, p. 53 – Tradução nossa).

É no diálogo intersubjetivo que o grupo vai criando suas referências, que são fundamentais para que cada indivíduo crie autorreferência. É na relação que o indivíduo e seu grupo vão estabelecendo seu mundo que Mejía chama de intracultural, a cultura (o fazer, o saber, o poder, o ser) interna ao grupo. Nessa relação, o poder que se estabelece é de acolhida e de influência próxima do "natural", que vai afirmando tanto a identidade do grupo quanto a do indivíduo.

Em relação à confrontação de saberes, Mejía defende que é na confrontação de saberes e de culturas que se reconhece o seu saber e se abre para o princípio da complementariedade, possibilitando a reciprocidade e a atuação intercultural. Estar no mundo da atuação e da relação leva a cruzar com o dissenso e a descobrir que o mundo não é só entendimento, mas que há confrontação de saberes diferentes e que, na relação de poder,

130 Texto original: En el reconocimiento del outro valoro lo proprio y fundamento mi identidad (individuación), construyendo con mi grupo las referencias de ese mundo mayor (sistema en el cual me inscribo), al sentirme haciendo parte de esa construcción en la cual he sido acogido. Como miembro de ese grupo de referencia, voy construyendo la auto-referencia. (Mejía, 2013, p. 53).

uns podem tentar diminuir ou subordinar o saber de outros. Nesse momento, a clareza e a convicção da relação intercultural são importantes para não deixar acontecer a imposição de um saber sobre o outro. A esse respeito, Mejía afirma:

> Ali a interculturalidade trabalhada torna visíveis – sinalizando como esses elementos a negam, dominam e controlam – as diferenças sobre as quais se está organizando o intercultural como exercício de poder que, em algumas ocasiões, geram sobre a identidade auto-marginalização ou autorechaço, mas que também, em outras, relativiza e amplia os sentidos e horizontes. Nesse relacionamento de confrontação de saber, reconheço o meu e constituo o princípio de complementaridade, como eixo e fundamento da interculturalidade, e ali encontro as reciprocidades que nos hão de levar a uma ação conjunta.[131] (2013, p. 53 - tradução nossa).

A interculturalidade é a relação entre culturas diferentes. Sendo assim, a confrontação de saberes e de culturas é um exercício de reconhecimento da interculturalidade e de afirmação da intraculturalidade, como especificidade e identidade de um grupo ou povo. Na confrontação de saberes, a relação de poder é extremamente forte e com frequentes, se não constantes, tentativas de dominação. Contudo, a interculturalidade, sustentada na intracultura e no princípio da complementariedade assegura a possibilidade da relação recíproca e a convivência, com base no poder democrático e de respeito à diversidade.

Em relação à negociação de saberes, Mejía sustenta que da interculturalidade surgem as condições e a necessidade da transculturalidade. A capacidade de se relacionar entre grupos e pessoas de diferentes culturas e identidades, resultado da confrontação de saberes, faz surgir o plurinacional,

131 Texto original: Allí la interculturalidad trabajada hace visibles – señalando cómo esos elementos la niegan, dominam e controlan – las diferencias sobre las cuales se está organizando lo intercultural como ejercicio de poder que, en algunas ocasiones, genera sobre la identidad, automarginación o autorechazo, pero que también, en otras, relativiza y amplia los sentidos y horizontes. En ese relacionamiento de confrontación de saber, yo reconozco lo mío y constituyo el principio de complementariedade, como eje y fundamento de la interculturalidad, y alli encuentro las reciprocidades que nos han de llevar a uma acción conjunta. (MEJÍA, 2013, p. 53).

visibilizado nas inúmeras e variadas concepções e formas de ser, que, por sua vez, dá forma às nacionalidades, com identidades, línguas e territórios próprios. O estabelecimento de nacionalidades, com certa autonomia e soberania, forja as condições para a negociação de saberes como possibilidade de uma unidade na diferença. Nesse sentido, Mejía alerta:

> Então se faz necessário um exercício de negociação cultural, no qual, estabelecidas as diferenças, é necessário constituir os grupos que apostam na transformação dessas condições, construindo esse cenário para modificar condições, dinâmicas. Esses acordos exigem uma negociação desde as diferenças afirmadas, para dar lugar a uma ação aonde o pluriverso encontra uma unidade, em uma ordem de crítica às formas de dominação e controle, e a suas dicotomias, constituindo na negociação um novo relacionamento que torne possível outra representação do humano, em uma territorialização para a mudança.[132] (2013, p. 54 - tradução nossa).

Na relação entre as nacionalidades, a relação de poder é extremamente implacável e, em uma cultura e organização social em que prevalece a lógica da concorrência e da globalização neoliberal, a tendência normalmente é a imposição e dominação de um sobre outro, através do controle dos bens materiais necessários. Sendo assim, Para Mejía, a transculturalidade, como negociação de saberes, apresenta-se como a possibilidade de uma relação de poder baseada na relação democrática, respeitosa e de colaboração entre diferentes e, de regra, com condições diversas, evitando a dominação.

Ressalte-se, porém, que o diálogo, a confrontação e a negociação de saberes não são um processo romântico e pacífico, mas envolvem conflito e estratégias e visam relações comunicativas. Nesse sentido, é importante a educação popular no Século XXI atentar para as análises de Foucault,

132 Texto original: Entonces se hace necesario un ejercicio de negociación cultural, en el cual, establecidas las diferencias, es necesario constituir los grupos que apuesten a la transformación de esas condiciones, construyendo ese escenario para modificar condiciones, dinámicas. Esos acuerdos exigen una negociación desde las diferencias afirmadas, para dar lugar a uma acción en donde lo pluriverso encuentra una unidad, en un orden de crítica a las formas de dominación y control, y a sus dicotomías, constituyendo en la negociación un nuevo relacionamiento que hace posible otra representación de lo humano, en una territorialización para el cambio. (MEJÍA,2013, p. 54).

que chama à atenção para as relações estratégicas e de força, todavia sem abandonar a perspectiva do entendimento, das relações comunicativas, como sendo o endereço da história, como diria Freire.

As três dimensões abordadas por Mejía – diálogo, confrontação e negociação -ainda que ele as desenvolva como características da intracultura, intercultura e transcultura, estão presentes no micro, nas relações pessoais (em que há diálogo, mas também confronto e negociação) e nas organizações dos sujeitos sociais populares. Muitos deles surgem e se afirmam para defender e preservar alguma característica ou dimensão cultural. É importante essa perspectiva dos sujeitos sociais populares: a percepção de que a conquista e a ampliação de direitos passam pela dimensão cultural e evitam "uma apressada submissão da cultura à política, do símbolo ao poder." (BRANDÃO, 2009, p.252). Logo adiante, na mesma página, Brandão reconhece que "o próprio poder deve ser pensado como uma dimensão, entre outras, da cultura e das múltiplas relações entre culturas". Admite que o sentido e o uso político da ideia de poder vêm mudando. Ainda na mesma página, acaba afirmando crer "não ser um exagero dizer que, mesmo entre os movimentos populares e suas ONGs de apoio, a questão do poder está hoje mais para Foucault do que para Marx".[133] Apesar da não submissão cultural à política, Brandão critica certa redução ou uniformização das diferenças culturais, em especial, as populares. Por outro lado, diz que os projetos de educação popular, no Século XXI, parecem não ter a mesma qualidade da aposta do discurso fundacional no que se refere à capacidade de organização e transformação popular.

É preciso cuidado para que a positividade da ampliação cultural não se converta em dispersão e desarticulação dos sujeitos sociais populares, perca a perspectiva de projeto democrático e popular e se torne presa fácil da manipulação dos monopólios de comunicação. Luiz Dulci (2016), ao afirmar que as conquistas sociais e econômicas conseguidas nos governos de Lula e de Dilma não foram acompanhadas de uma consciência política e ideológica, assevera:

133 Em Foucault, as precauções de método e as análises das tecnologias de poder são uma abordagem centralmente metodológica, mas não cabe retomá-las por riscos de desnecessária repetição.

> O que se percebe, no entanto, é que a disputa de hegemonia cultural e política é bem mais complexa, tem outras mediações materiais e simbólicas, e que o sentido das políticas de ampliação de direitos e de combate às discriminações, mesmo quando previstas na Constituição, é permanentemente deturpado e desqualificado pelos setores privilegiados. Basta pensar no tremendo poder que tem as oligarquias econômicas e os monopólios de comunicação para manipular e enganar a opinião pública. (DULCI, 2016, p. 265).

O desafio da educação popular, no Século XXI, passa, exatamente, pela capacidade de conjugar devidamente a ampliação e a valorização da dimensão cultural e uma consciência política que não abandone a perspectiva da afirmação de um projeto democrático e popular. Projeto não pensado e viabilizado pela via de governo, mas pela via organizativa dos sujeitos sociais populares, que, obviamente, devem disputar o governo e o mercado, não para reproduzi-los na lógica neoliberal, mas para reinventar o exercício do poder, construindo na história uma sociedade nova, não ingênua, que ignore as relações estratégicas, mas hegemonicamente solidária, em que se invertam as relações dominantemente de concorrência por relações de cooperação e de justiça.

Obviamente, essa inversão passa por um conjunto de desafios menores, mas destacamos o da democratização das tecnologias e dos meios de comunicação. É preciso assegurar o acesso amplo, livre e plural às informações e estimular a análise crítica no processamento das informações, permitindo a formação de conhecimento e de posição própria. Para isso acontecer, é preciso desconstruir os monopólios da comunicação, combatendo a centralização do poder de controle e decisão em reduzidos e poderosos grupos. É preciso enfrentar o problema da circulação parcial, filtrada e tendenciosa da comunicação, em geral, a serviço das oligarquias, sob a discreta e potente fachada de imparcialidade jornalística e maquiada por um pseudodiscurso de pluralidade de visões. A nova realidade do mundo virtual certamente contribuirá para essa democratização.

Para fechar a análise da metodologia da educação popular no Século XXI, podemos resumir que ela procura operar com teorias de conhecimento dialético, uma dialética não totalizadora (aceitando que o conceito nunca

consegue identidade com o objeto), mas aberta e dialógica; procura perceber e considerar as novidades e complexidades da realidade, sem simplificar e reduzir tudo às relações entre capital e trabalho, entre luta de classes e à disputa política. Foucault advoga a não submissão do político ao econômico, semelhantemente, a educação popular, no Século XXI, reivindica a não submissão cultural ao político e aposta na organização dos sujeitos sociais populares, na perspectiva de ampliar e respeitar a cultura, mas com o cuidado de não se dispersar e perder de vista o projeto democrático e popular, propósito central da educação popular contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais, nosso sentimento é um misto de satisfação, por ter conseguido realizar a pesquisa e levá-la a certo termo, e de desafio, que é retomar, de forma sintética e precisa, e expressar, em poucas páginas, o sentido e os principais resultados de uma longa e vasta produção.

Além disso, há certa sensação de querer mais, de expectativas ainda não atingidas, mediante a ideia e o desejo imediato de achegar a "conclusões mais conclusivas". Mas talvez seja esta propriamente uma das primeiras e mais importantes contribuições da pesquisa social: revelar-se como processo, provisória, como construção e, por isso, sempre aberta, inacabada e, exatamente por isso, sempre necessária.

Com esse espírito, retomamos os principais resultados da pesquisa e, finalmente, uma breve reflexão sobre prováveis limites e possíveis demandas de aprofundamento e continuidade.

A questão de fundo que esta pesquisa investigou e procurou responder foi: 'Como (re)ler a educação popular contemporânea pela ótica das relações saber-poder presente nos discursos de Paulo Freire e de Michel Foucault?' A resposta, de certa forma imediata e provisória, apresentada em forma de tese, foi: a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire embasa e provoca o discurso da educação popular contemporânea a se renovar como teoria político-pedagógica, conjugando (produzindo sínteses entre) relações estratégicas (de força e competição) e comunicativas (de diálogo e cooperação), atuação macro (projeto) e atuação micro (cotidiano) e resistência e produção de novidade, tendo sempre nos sujeitos sociais populares a referência para a elaboração e a ação. Essa tese foi confrontada com as análises que tinham o propósito de sustentá-la ou refutá-la.

Os resultados a que chegamos e que, em nosso entendimento, dão sustentação à tese, foram encontrados com base nos objetivos específicos, que dialogam com os capítulos deste trabalho. Um dos objetivos (a) foi o de 'investigar a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire' e que traz seus resultados descritos no primeiro e no segundo capítulos. Em relação a Foucault, destacam-se:

a) A noção de história, que é baseada na noção de acontecimento. O acontecimento, com o jogo de noções que a ele se vincula (série, regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência e transformação), constitui a base para uma análise histórica que não se subjuga às noções antropológicas da consciência originária ou do sujeito fundante. A história mudou sua posição acerca do documento e deixou de simplesmente interpretá-lo para trabalhá-lo. O documento deixou de ser rastro inerte do passado e assumiu presença ativa de pertinência. A história consiste em "certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa", diz Foucault (2012, p. 8), assumindo uma dinâmica que implica o exercício de poder. A mudança de posição da história em relação ao documento traz várias consequências: a multiplicação das rupturas na história das ideias; a descontinuidade nas disciplinas históricas; a impossibilidade de uma história global e os problemas metodológicos. Está implicada, nessa noção, uma mudança epistemológica da história, que opõe "o acontecimento à criação, a série à unidade, a regularidade à originalidade e a condição de possibilidade à significação" (2013, p. 51), introduzindo na raiz do pensamento o acaso, a descontinuidade e a materialidade.

b) Análise de saber - Foucault propõe-se a precisar a relação entre saber, ciência e verdade. Aristóteles, através da tese de que há um desejo humano universal e natural de conhecer, funda a unidade entre desejo, conhecimento e verdade, atrelada ao sujeito fundante. Nietzsche defende que o conhecimento é invenção e, portanto, não é natural. Segundo esse pensador, as coisas não existem para ser conhecidas, como se tivessem um sentido oculto e único a ser descoberto, promovendo a desimplicação entre vontade, conhecimento e verdade, vinculando os dois últimos às lutas e aos sistemas reais de dominação. Foucault segue na linha de Nietzsche e assume a posição teórica da *arqueologia do saber*. Essa é uma análise que toma o discurso como objeto, não para interpretá-lo, mas para descrevê-lo e revelar suas regularidades enunciativas. A arqueologia não se orienta pelo eixo *consciência-conhecimento-ciência*, característico da subjetividade originária (do *cogito*), mas pelo eixo *prática discursiva-saber-ciência* e escapa da determinação antropológica. Na arqueologia,

a titularidade do saber não passa pelo sujeito, sempre situado e dependente, mas pela prática discursiva, que consiste na ação discursiva orientada por regras anônimas, mas historicamente determinadas. Foucault distingue entre *domínios científicos* (ciência) e *territórios arqueológicos* (saber). Pertencem a um domínio de cientificidade apenas as proposições que obedecem à sistematicidade formal de leis de construção e verificação. Por sua vez, os territórios arqueológicos são menos restritos e se estendem por textos literários, filosóficos e, inclusive, científicos. O saber é independente da ciência e menos restrito do que ela. Já a ciência se abriga dentro do saber, mas cumpre uma função específica em que se destaca. O fator de potencialização ideológica das ciências encontra-se precisamente "onde a ciência se destaca sobre o saber" (2012, p. 223). Há uma prática discursiva que destaca a ciência dos demais saberes e atribui efeitos de poder ao discurso científico. A verdade, para Foucault, não é uma decorrência do saber ou da ciência, mas um efeito de poder. Trata-se de um poder resultante de uma espécie de política ou regime da verdade. A verdade não existe fora do poder ou sem poder, ela é desse mundo e é produzida a partir de relações de poder. Estabelece-se uma disputa em torno da verdade, não como um conjunto de coisas verdadeiras a ser descoberto, mas como um conjunto de regras que distinguem o verdadeiro do falso e lhe atribuem efeitos de poder. A questão é saber quem diz (ou o quê diz) e como diz, o que é verdade e o que não é.

c) Análise de poder - Foucault considera sua pesquisa um tanto fragmentada, sem pretensão de conjunto e, muito menos, de totalidade, mas em sintonia com as prolíferas críticas de caráter local e descontínuo da época. Elas indicam uma inibição das teorias totalitárias e uma espécie de produção teórica autônoma que não se apoia na chancela de um regime comum, global, para estabelecer sua validade. A crítica local se encontra relacionada ao que ele chama de "reviravolta dos saberes" ou "insurreição dos saberes sujeitados". Foi o acoplamento dos saberes sepultados da erudição e dos saberes desqualificados pela hierarquia do conhecimento, ambos sujeitados, que deu força ao discurso crítico local. Delineia-se, assim, o que ele chama de genealogia dos saberes.

É assim que ele passa da análise do saber para a análise do poder, integrando as duas. Foucault não se propõe a responder "o que é o poder", mas a identificar e a determinar os diferentes dispositivos de poder que se exercem. Ele questiona: "A análise do poder, ou a análise dos poderes pode [...] ser deduzida da economia?" (2010, p. 13). Admite que, para uma análise não econômica do poder, há poucos elementos, mas diz dispor de duas afirmações: "que o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que se exerce e só existe em ato" e "que o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de força" (2010, p. 15). Logo, constata que o exercício do poder passa, para além dos mecanismos de repressão, por uma rede produtiva que envolve prazer, saber, discurso e tecnologias que fazem circular os efeitos de poder. Igualmente se convence de que "o poder é a guerra, é a guerra continuada por outros meios" (2010, p. 15), pelos meios da política. E pergunta: "Quem imaginou que a ordem civil era uma ordem de batalha? [...] Quem enxergou a guerra como filigrana da paz; quem procurou, no barulho da confusão da guerra, [...] na lama das batalhas o princípio de inteligibilidade da ordem [...] e de sua história?" (2010, p. 40). Assim conclui que a guerra "é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra" (2010, p. 43). Segundo ele, a "historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido" (2012b, p. 41). Refere que a história não tem sentido, mas tem a inteligibilidade das lutas, das estratégias e das táticas. Com esse entendimento, analisa três noções diferentes: o poder da soberania, o poder disciplinar e o biopoder. O *poder da soberania* é próprio do período feudal e se ocupa, principalmente, de orientar as relações que se deveriam estabelecer entre o rei e os súditos. Dizer que a questão central do direito girava em torno da soberania, segundo Foucault (2010, p. 24), "significa que o discurso e a técnica do direito tiveram essencialmente como função dissolver, no interior do poder, o fato da dominação", fazendo aparecer em seu lugar, "de um lado, os direitos legítimos da soberania, do outro, a obrigação legal da

obediência." Foucault quer saber das "múltiplas formas de dominação que podem se exercer no interior da sociedade: não, portanto, o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas" (2010, p. 24). Na realidade, inverte o foco da questão e faz a análise a partir da dominação, tomando cinco precauções de método, que também servem para outras análises de poder. O *poder disciplinar* é característico do regime capitalista e vem focado nos indivíduos, especialmente em seus corpos, em seu fazer e em seu trabalho, diferentemente do poder soberano, interessado na terra, nos bens e nos produtos. O poder disciplinar divide e controla o tempo, em especial, o tempo de trabalho, estabelece metas e indicadores, observa, registra e produz informação e saber. É um poder que separa, organiza e produz individualidade. Inova a economia do poder à medida que se exerce de maneira mais controlada e com menos custos (vigilância, hierarquia, inspeção, escrituração, registros, relatórios), fortalecendo ambos os lados da relação de poder, tanto o sujeitado ou disciplinado quanto o que sujeita e disciplina. Por isso é um poder que é, ao mesmo tempo, sombrio, porquanto vigia e gera medo, e sedutor, porque individualiza e produz saber e disciplina e obtém resultados. A função dele é de tornar as pessoas dóceis e úteis. O *biopoder* também é característico da sociedade capitalista, mas, em vez de estar voltado para o indivíduo, aplica-se ao ser humano como espécie, à medida que se aglomera em massas, correndo riscos de natureza coletiva e próprios dos processos ligados à vida, como o nascimento, a doença, a produção, o ambiente e a morte. Os primeiros objetos de controle do biopoder são os processos de natalidade, mortalidade e de longevidade, com os problemas econômicos e políticos neles implicados, lançando mão de estatísticas, por meio da realização de demografias e de políticas de planejamento e controle. O biopoder consiste de tecnologias e regulamentações que visam controlar eventos anunciados e previstos ou amenizar seus efeitos.

Ainda em relação ao mesmo objetivo específico, mas com os resultados descritos no segundo capítulo, em relação ao Freire, destacam-se:

a) Análise e concepção de ser humano, como ser de consciência, relação e história - A consciência é uma característica específica do ser humano, que lhe permite tomar a si próprio e sua atividade como objeto de reflexão. No entanto, ela se desenvolve melhor na ação, no trabalho. Agindo e refletindo sobre o que se faz se chega à ação pensada: a práxis. O desenvolvimento da consciência ainda lhe permite tridimensionar o tempo, ou seja, agir no presente, considerando as experiências do passado e pensando no futuro. Essa capacidade lhe permite planejar e projetar sua atuação. Além disso, dá-lhe a perspectiva de processo, que é condição para estabelecer relação, que, por sua vez, requer a reciprocidade, requer outros, requer o mundo. Assim, a consciência do mundo se forma na relação *com* o outro, com a alteridade. Conforme Freire, a consciência pode ser mais ou menos desenvolvida. Fala em consciência semi-intransitiva, transitivo-ingênua e transitivo-crítica, bem como na formação da consciência da realidade nacional, da consciência de classe e da consciência de múltiplas subjetividades. Ligada à consciência, o ser humano ainda tem capacidade de fazer história. A história representa ou significa exatamente a intervenção humana no mundo, que é dada e caracterizada por sua capacidade de decidir e de ter liberdade, de criação e cultura, de posição e organização política, de ética e, como consequência disso tudo, de possibilidade.

b) Análise e concepção de conhecimento - Freire fala de uma dupla função do pensamento e, consequentemente, do conhecimento: cognoscitiva e comunicativa. A condição de possibilidade do conhecimento passa pela interação das duas dimensões: a cognoscitiva, capacidade humana de se afastar e *admirar* o objeto para apreendê-lo; e a comunicativa, capacidade humana de significar e dar sentido ao apreendido, o que exige a relação intersubjetiva e o acordo constituído racionalmente entre os sujeitos. A dimensão cognoscitiva e a comunicativa, em interação, possibilitam e realizam a relação gnosiológica, pois não encontra sua finalidade no objeto cognoscível, mas na comunicação intersubjetiva em torno do objeto. Encontram-se, aqui, os fundamentos da concepção epistemológica freireana, como interação comunicativa que implica a relação intersubjetiva:

sujeito-sujeito, mediados pela realidade objetiva. É, precisamente, nessa relação que o conhecimento adquire significado e sentido. É justamente por isso que se pode dizer que o conhecimento se realiza histórica e socialmente. O conhecimento é uma produção que se realiza através da comunicação, do diálogo entre sujeitos e, como tal, sempre em processo aberto de *estar se fazendo.*

c) Análise e concepção de educação - Segundo Freire, "a educação é sempre certa teoria do conhecimento posta em prática" (2000, p.89). Sempre teve consciência da proximidade entre conhecimento e educação, bem como da necessidade de haver coerência entre ambas. Considerando que o conhecimento, conforme vimos no item anterior, só é possível na interação comunicativa entre sujeitos, uma educação coerente com essa concepção precisa se colocar num processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos. Como o conhecimento não encontra seu termo no ato cognoscitivo, mas em sua comunicação intersubjetiva, também a educação não encontra seu termo na transferência unilateral de conhecimentos do professor para o aluno, mas na relação dialógica entre educadores e educandos em torno da produção de conhecimentos. Diferente de Foucault, para Freire, nem o conhecimento nem a educação podem prescindir da antropologia, pois é nela que encontram sua fundamentação e sentido. É justamente na compreensão de homem e de mulher como ser em processo aberto, inconcluso e consciente dessa sua condição e, por isso, permanentemente se fazendo *ser mais*, que encontramos a razão de ser da educação.

d) Análise e concepção política - Para se falar em política em Freire, necessariamente precisa-se tratar da educação, porque ele pensa a política por meio da educação. Fez política como educador, ou seja, educando. Segundo ele, o ato educativo é, "essencialmente", um ato político. Para Freire, não existe neutralidade em nenhuma ação humana. O ser humano**,** como ser de decisão, opção, ruptura, enfim, de liberdade, sempre se move em função de interesses, desejos, convicções, finalidades ou objetivos. Isso vale tanto para a atuação técnica quanto para a atuação política e pedagógica. Tudo o que se faz, no fundo, vai significando mais ou menos a existência

humana. Assim, a mais simples das atitudes humanas se encontra carregada de sentido, e não, de neutralidade. Apesar da necessária posição política, é fundamental que ela seja sempre democrática. Pensando-se em educação e democracia, várias são as questões que se devem considerar, como fundamentação, características, tensões, conteúdo e história, mas é preciso, sobretudo, destacar que democracia requer mais do que ser ensinada, ela precisa ser vivida. Assim, o que se postula não é só ensinar *para* a democracia, mas ensinar *na* democracia. A democracia não se reduz à formalidade de um regime político, ela requer conteúdo, que se vincula aos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. É fundamental não se perder em posições autoritárias nem licenciosas, pois tanto a autoridade precisa da liberdade como a liberdade necessita da autoridade. A necessária posição política, sempre democrática, completa-se com o sonho. Freire se mobilizou na história orientado pela perspectiva do sonho, da utopia e do inédito-viável. Provavelmente o sonho seja uma das principais razões que o impulsionaram a nunca deixar de acreditar, lutar, de se refazer e contagiar outros, para fazer o novo, um mundo novo, sempre se fazendo mais novo, aperfeiçoando a justiça, a boniteza, o ser com o outro, o ser juntos, o *ser mais*.

Outro objetivo (b) foi o de 'analisar o discurso fundacional da educação popular contemporânea' e que traz seus resultados expostos no terceiro capítulo, entre eles, destacam-se: a) a compreensão de educação popular como concepção de educação forjada na resistência à opressão e com o objetivo de transformar a realidade em vista à libertação com justiça social; b) a aposta na educação política, na perspectiva da constituição e na disputa de um projeto de sociedade; c) a concepção da educação como mecanismo de transformação da realidade, em oposição à reprodução da ordem vigente e de constituição de sujeitos para/com essa finalidade; d) o desenvolvimento de uma educação a partir dos oprimidos e com eles, considerando-os como seus principais sujeitos, promovendo a organização e a luta de classes; e) a concretização de uma metodologia pedagógica voltada para questionar, problematizar e transformar a realidade de vida

dos educandos, apostando na estratégia organizativa, ou seja, educar por meio da organização em torno de necessidades e/ou direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Outro objetivo (c) foi o de 'analisar o discurso da educação popular no Século XXI', cujos resultados estão sistematizados no quarto capítulo, destacando-se: a) o entendimento de que a realidade de opressão segue persistindo, como desigualdade social e preconceito e, por isso, a necessidade de continuar uma educação voltada não só para a resistência à opressão, mas também para a produção do novo, do inédito-viável, a partir do sonho, do desejo, sem ceder ou se adequar ao possível, à realidade capitalista liberal vigente; b) a busca e a experimentação de uma educação capaz de fazer uma síntese entre a perspectiva da macropolítica, de não abandonar o compromisso com a causa dos oprimidos, nem a construção de um projeto sócio-político democrático e popular, e a perspectiva da micropolítica, de valorizar a diversidade subjetiva, cotidiana e cultural, a ponto de identificar e conjugar devidamente relações estratégicas e relações comunicativas na direção do novo, de outro mundo desejado; c) a procura e a afirmação de uma educação empenhada em transformar o discurso, de ideológico e focado na macroeconomia e na luta de classes, para a crítica local focada no cotidiano e na cultura, e as relações de poder, dando atenção à construção das regras e ao exercício democrático, como condição de possibilidade para transformar as estruturas de poder; d) a vigência de uma educação que tem nos oprimidos diversos os seus principais sujeitos e que compreende que a opressão não é uma condição absoluta nem exclusiva de classe, mas que assume faces, níveis e características diversas, porém com uma identidade comum, que é de ser roubados e diminuídos em sua humanidade e (auto) estima/(auto)reconhecimento, tendo na organização dos sujeitos sociais populares sua fonte de alimentação e elaboração para a disputa de poder e de produção do novo, de outro mundo desejado; e) a continuidade e a renovação de uma metodologia pedagógica que parte da análise dialética e/ou discursiva da realidade de vida dos educandos, promovendo a educação no processo organizativo dos sujeitos sociais populares, todavia atentando para a nova realidade da sociedade do conhecimento e do mundo virtual, bem como para a ênfase cultural da organização dos sujeitos sociais populares.

O último objetivo (d) foi o de 'sistematizar possíveis contributos teóricos de Freire e Foucault para a educação popular contemporânea',

cujos resultados foram transversalizados nos quatro capítulos e que, de certa forma, vêm se concretizando ainda mais na síntese que, aqui, vem sendo sistematizada no formato de considerações finais. Contudo, cabe mencionar alguns dos principais contributos: a) a noção de história e de saber em Foucault, não necessariamente para ser adotada e seguida na íntegra, mas para perceber que há e abrir-se para possibilidades diferentes; b) as cinco precauções de método recomendadas por Foucault, fundamentais para a análise e a compreensão das relações de poder; c) as noções ou tecnologias de poder analisadas por Foucault, mostrando que as relações de poder andam junto e/ou por dentro de determinadas tecnologias de poder e que nos induzem a perguntar sobre as atuais tecnologias existentes; d) a concepção de ser humano como inconcluso, consciente de sua inconclusão e "vocacionado" a *ser mais,* explicitada nas análises de Freire; a concepção freireana de conhecimento como comunicação intersubjetiva mediada pela realidade e a consequente compreensão de educação como um processo dialógico de produção intersubjetiva de conhecimentos; e) a concepção política da não neutralidade, da democracia e do sonho como um dos motores da história defendida por Freire; f) por fim, frisar o que se considera o contributo mais importante: mostrar perspectivas teóricas diferentes, certamente contraditórias entre si em vários aspectos, mas não por isso impossíveis de terem elementos que possam ser conjugados pela educação popular contemporânea, principalmente no Século XXI, na busca e na construção da novidade, de outro mundo desejado; mostrar que a educação popular, como discurso, significa na relação, num misto de relações estratégicas e de relações comunicativas, afetada pela história e fazendo história, portanto, um processo em aberto, desafiado a ter a justiça social e o *ser mais* como parâmetros e a afirmação de uma cultura que só aceita como legítimo o exercício democrático do poder.

Em suma, podemos atestar que esse conjunto de resultados sustenta a tese anunciada e analisada e, conseguintemente, corrobora o alcance do objetivo geral deste trabalho: pesquisar os discursos da educação popular contemporânea, buscando, na análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire, contribuições para renovar a educação popular no Século XXI como uma teoria político-pedagógica.

Obviamente, poderíamos indicar inúmeras insuficiências e/ou limites identificados no desenvolvimento da pesquisa, mas, para que não

nos estendamos, limitamo-nos a comentar apenas dois: não ter confrontado a análise com alguma experiência específica; e não ter produzido orientações práticas para a atuação dos sujeitos sociais populares.

Apesar do risco de enquadramento, o confronto com uma experiência concreta e específica teria possibilitado trazer fatos e exemplos que materializassem e objetivassem várias das ponderações, dando ao trabalho um caráter mais concreto e menos abstrato, embora, em toda a investigação realizada, esteve presente, como pano de fundo ou como referência objetiva, a experiência de nossa atuação como educador popular de muitos anos em movimentos e organizações diversas.

Quanto às orientações práticas para a atuação dos sujeitos sociais populares, podemos afirmar que o trabalho todo se volta para essa finalidade - elaborar contribuições para orientar a atuação dos sujeitos sociais populares na disputa e na afirmação de um projeto sócio-político democrático e popular, mas que não se propõe a sistematizá-las em forma de orientações de ação. Isso pode fazer com que leitores mais afeitos a procurar diretamente pela contribuição prática do trabalho de pesquisa não se proponham a navegar suas páginas em busca dessas orientações.

Assim, poderíamos identificar diversas demandas relacionadas à pesquisa realizada, que requerem aprofundamento e continuidade com outros recortes, mas também, nesse ponto, vamos nos limitar a mencionar uma, a que realmente desejamos fazer, que é mergulhar sistematicamente a tese desta pesquisa na problemática das análises da Escola de Frankfurt, especialmente das de Habermas, no que se refere à razão estratégica e à razão comunicativa.

Assim, dá se por concluído o produto imediato deste trabalho de pesquisa, que ficará aberto a críticas, a novas análises e a reformulações.

Por fim, somos gratos pela oportunidade de apresentar o produto desta pesquisa e pela dedicação e atenção dos membros da banca e de outros possíveis leitores.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica.** São Paulo: Edipro, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Dialéctica negativa**. Rio de Janeiro: Taurus Editora e Gráfica Ltda, 1986.

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

ALVEZ, José Eustáquio Diniz; BRUNO, Miguel Antônio Pinho. **Crescimento demoeconômico e desigualdade no Século XXI.** Revista Brasileira de Estudos de População. Vol. 31, nº 2, São Paulo, jul/dez, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982014000200014>. Acesso em: 24 jul. 2016.

APEL, Karl-Otto. Dissolução da ética do discurso? In: MOREIRA, Luiz (Org.). **Com Habermas, contra Habermas**: direito, discurso e democracia. Tradução de Cláudio Molz. São Paulo: Landy Editora, 2004, p. 201-3XXI.

BETTO, Frei. **Desafios da educação popular***:* as esferas sociais e os novos paradigmas da educação popular. São Paulo: CEPIS, 2000.

BEZERRA, Aída *et al*. **As atividades em educação popular.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). A questão política da educação popular. 7. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

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

BONELLI, Regis; RAMOS, Lauro. **Distribuição de renda no Brasil**: avaliação das tendências de longo prazo e mudanças na desigualdade desde meados dos anos 70. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/viewFile/642/7993>. Acesso em: 05 de jul 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

____. (org). **A questão política da educação popular**. 7. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

____. **Os caminhos cruzados:** formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs.). Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 23 – 49.

____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2002.

____. **Trinta anos depois**: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In**.:** PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009, p. 252-257.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de Educação Popular 1**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRAYNER, Flávio H. A. **Educação popular na institucionalidade**: potencialidades, limites, contradições de um marco de referência de Educação Popular para as políticas públicas. "Paulofreireanismo": instituindo uma teologia laica? 37ª Reunião Nacional ANPEd. Trabalho encomendado GT 06 – Educação popular. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/

files/trabalho-de-flavio-brayner-para-o-gt06.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2016.

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

BRUTSCHER, Volmir José; SCHNEIDER, Alessandra; BIANCHINI, Maria Fátima. **Atuação na luta por saúde pública**: pelo direito humano à saúde. In: CARBONARI; Paulo César; KUJAWA, Henrique Aniceto. Direitos humanos desde Passo Fundo: homenagem aos 20 anos da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Passo Fundo: CDHPF, 2004, p.33-43.

CARLOS, Erenildo João. **O discurso sobre a educação de jovens e adultos**: uma possibilidade e análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JR., Antônio Germano. (Orgs.). Um dispositivo chamado Foucault. Fortaleza, LCR, 2002. p. 99-112.

____. Semânticas da educação popular. In: **Revistas Conceitos**. João Pessoa, v. 5, n. 10, p. 66-76, jul.2003/jun.2004.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Educación popular y paradigmas emancipadores.** In: La Piragua, nº 30, 3/2009, p. 11-32.

____. **La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milênio**. In: La Piragua, nº 38, out/2013, p. 35-40.

CENTRO de Educação e Assessoramento Popular (CEAP). **Institucional**. Disponível em: <http://www.ceap-rs.org.br/institucional/>. Acesso em: 26 nov. 2016.

____. **Rumos estratégicos do CEAP 2010-2020.** Espaço do associado. Disponível em: <http://www.ceap-rs.org.br/rumos-estrategicos-do-ceap-2010-2020/>. Acesso em: 01 dez. 2016b.

CEPAL. **Panorama social de América Latina**: documento informativo 2015. Naciones Unidas CEPAL. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600227_es.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

COSTA, José André da. **Dialética**: um acerto de contas de Marx com Hegel. Passo Fundo: Berthier, 2001. (Coleção *Dia-logos*: 01).

D`ALESANDRO, Fernando López. **Os Estados Unidos e sua crise econômica**. Carta Maior. 25/03/2008. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Os-Estados-Unidos-e-sua-crise-economica-%0D%0A/6/14010>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DIEESE. **Política de valorização do salário mínimo**: considerações sobre o valor a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2010. Nota técnica nº 86/janeiro 2010. Disponível em: < http://www.dieese.org.br/notatecnica/2010/notatec86SALARIOMINIMO2010.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DULCI, Luiz. **Movimentos sociais e participação política.** In.: SADER, Emir (Org.). O Brasil que queremos. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2016, p. 257-269.

EDUCACIÓN popular en América Latina: crítica y perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994ª, p. 319-337.

EDUCACIÓN popular em América Latina: la teoría en la práctica. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994b, p. 281-294.

EDUCAÇÃO popular e processos de libertação nacional na América Latina e no Caribe. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p.295-318.

ESTENSSORO, Luís. **Capitalismo, desigualdade e pobreza na América Latina**. 2003, 286f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, [2003]. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/XXI344.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **As reformas de base.** Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base>. Acesso em: 11 de jul 2016.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 9-XXI.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cad. Pesquisa. [online]. 2001, n. 114, pp. 197-223.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Notas sobre o histórico do GT Educação Popular da ANPEd**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educa%C3%A7%C3%A3o-popular>. Acesso em: 28 maio 2016.

____. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FLICKINGER, Hans Georg. **Senhor e escravo***:* uma metáfora pedagógica. Revista de Educação AEC, ano 29, n. 114, 2000.

FOLHA de São Paulo. **Democracia é conflito, não ordem, diz Chauí**. Reportagem de Rafael Cariello, 03 de agosto de 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0308200314.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito:** Aula de 6 de janeiro de 1982 – Primeira e segunda hora. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 3-54.

____. **A incitação aos discursos**. In: História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. XXI. reimpressão, São Paulo: Graal, 2011.

____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Ampaio. 23.ed., São Paulo: Edições Loyola, 2013. (Leituras Filosóficas).

____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

____. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 2. 3. 4.

____. **Aulas sobre a vontade de saber**: Curso no Collège de France (1970-1971). Seguido de O Saber de Édipo. Tradução de Rosemary Costhek Abílio, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Obras de Michel Foucault).

____. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal,2012b.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1980.

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

____. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2001a.

____. **Conscientização***: Teoria e Prática da Libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (Tradução de Kátia de Mello e Silva). 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001b.

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

____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

____. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

____. **Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à pratica educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.

____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 9. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002d.

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

____. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

____. **Professora, sim; tia, não***:* cartas a quem ousa ensinar. 13. ed. São Paulo: Olho dágua, 2003c.

____. **Política e educação.** 8.ed., revisada e ampliada, Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2007.

____. **Pacientes impacientes:** Paulo Freire. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de Educação Popular. Apresentação de Ricardo Burg Ceccim. Brasília: Ministério da Saúde, 2007b, p. 32-45.

____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo *et al*. **Vivendo e aprendendo**: experiências do Idac em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia***: diálogo e conflito.* 3. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Tradução de Heitor Ferreira da Costa. 7. ed. ver. ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia***: o cotidiano do professor.* 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Teoria crítica:** ontem e hoje**.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 47. ed. revista. São Paulo: Editora Global, 2003.

FUKUYAMA, Francis. **The end of history?**. in: The National Interest, 1989. Disponível em: <https://ps3XXI.community.uaf.edu/files/2012/10/Fukuyama-End-of-history-article.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

____. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

____. *Paulo Freire:* **uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. Poder (verbete). In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 317-319.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GALLARDO, Benjamín Berlanga. **Una propuesta de abordaje para pensar la Educación Popular***:* fortaleciendo la construcción de una perspectiva rebelde, radical, subversiva, de resistencia. La Piragua, n. 30, p. 33-39, 2009.

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

____. **Romper, romper, romper**: subvertir el orden de lo educativo. La experiencia de los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en red (México). La Piragua, nº 41, Noviembre / 2015, p. 83-92.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GOLDAR, María Rosa. **Los Movimientos Sociales hoy y los desafíos a la educación popular**: apuntes para una reflexión al interior del Ceaal. La Piragua, nº 28, 1/2009, p. 103-114.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **O movimento de cultura popular e o lugar de uma sensibilidade e inteligência identificadas nas práticas populares**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. XXI, nº 37, p. XXI9-226, jan/jun, 2012.

GORENDER, Jacob. **O nascimento do materialismo histórico**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã.* (Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. VII - XL.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro. **A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux**. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/ClaudiaRejanePinheiroGrangeiro.pdf.> Acesso em: 03 dez 2015.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

____.**Teoria do Agir Comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. Rev. Técnica Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2012.

____.**Teoria do Agir Comunicativo 2**: Sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2012.

____. **A modernidade**: um projecto inacabado. Tradução Sara Seruya. Lisboa: Nova Vega, 2013.

____. **Conhecimento e interesse**. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento** (Tradução de Antônio Correia). 7. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (19ª reimpressão – 2004).

HURTADO, Carlos Nunez. **Educar para transformar**. Transformar para educar. (Trad. Romualdo Dias). Petrópolis: Vozes, 1993.

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

____. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. (Seleção e tradução de Zeljko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic). São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

JARA HOLLIDAY, Oscar. **El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla**. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs.). Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 89 - 110.

____. **Formación virtual en sistematización de expeiencias**: uma necesidad y uma propuesta creativa. In. *La Piragua*. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educacion y Política. *Apuestas programáticas desde la educacion popular*. CEAAL. Nº 39, Marzo/2014, p. 18-22.

____. **La VIII Asamblea del CEAAL***:* un encuentro para caminar al futuro. In. La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educacion y Política. Educación popular y dinâmicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe.. CEAAL. Nº 37, Agosto/2012, p. 04-11.

____. **Ressignifiquemos as propostas e as práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos**. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009, p. 233-239.

____. **Para sistematizar experiências**. Tradução Maria Viviana V. Resende. 2.ed. revista. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Editora Brasil, 1958.

____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996, p. 11 – 38.

KLIASS, Paulo. **Os efeitos perversos da especulação financeira**. Carta Maior, 14/06/2012. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/Efeitos-perversos-da-especulacao-financeira/26771>. Acesso em: 02 jun 2015.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso***:* o princípio da pesquisa. Ijui, RS: Unijui, 2003.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. (Trad. Maria Helena Barreiro Alves). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

____. **O Capital***:* Crítica da economia política. (Trad. Reginaldo Sant'Anna). 14. ed. Rio Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1994, v. 1.

MEJÍA, Marco Raúl. **Pedagogía, política y poder**: desconstruyendo escenarios para construir actores. La Piragua, nº 12-13/1996, p. 19-30.

____. **La pedagogia y lo pedagógico en la Educación Popular**. In: Papeles del CEAAL, n. 2. Santiago de Chile: CEAAL, 1992.

____. **Educación popular hoy:** reconstruyendo su identidad desde SUS acumulados y em diálogo com la teoria crítica. La Piragua, nº 30, 3/2009, p. 40-53.

____. **Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul.** In**.:** PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perpectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009b, p. 205-XXI1.

____. **Àmbitos de la construcción de subjetividades rebeldes**: apuesta central de la educación popular. La Piragua, nº 38, out/2013, p.51-61.

____. **Pósfácio – La Educación Popular**: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In. STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, p. 369-398.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação popular**: enunciados teóricos. Vol 3. João Pessoa: Editora do CCTA, UFPB, 2015.

MELO NETO, José Francisco de; SILVA, Severino Felipe da. **Saber popular e saber científico**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.24, n. 2, p. 137-154, jul.-dez. 2015.

MOREIRA, Luiz. (org.). **Com Habermas, contra Habermas**: direito, discurso e democracia. Tradução dos ensaios de Karl-Otto Apel: Claudio Molz. São Paulo: Landy Editora, 2004.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia colonial na América Latina**: reflexões em torno de pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12.ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

OXFAM BRASIL. **Um mundo tão desigual é viável?** Disponível em: < http://www.oxfam.org.br/noticias/um-mundo-tao-desigual-e-viavel>. Acesso em: 09 maio 2016.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: CAMP e Tomo Editorial, 2001.

PALUDO, Conceição. *Educação popular* (verbete). In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 139-141.

____ Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009, p. 41-61.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1969.

Platão. **Crátilo**: ou sobre a correção dos nomes. Texto bilíngue: grego-português. Trad. Celso de Oliveira Vieira. São Paulo: Paulus, 2014.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1992.** Nova Iorque, Oxford University Press, 1992. Disponível em: < http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/2XXI/hdr_1992_en_complete_nostats.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1996.** Nova Iorque, Oxford University Press, 1996. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/257/hdr_1996_en_complete_nostats.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2002**: aprofundar a democracia num mundo fragmentado. Edição em Língua Portuguesa Mensagem – Serviço de Recursos Editoriais. 1 UN Plaza, New York, USA. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/RDH%202002_pt.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2010**: a verdadeira riqueza das nações – vias para o desenvolvimento humano. Edição 20º aniversário. Edição em Língua Portuguesa Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). 1 UN Plaza, New York, USA. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/PNUD_HDR_2010.pdf>. Acessado em: 26 jul. 2016.

____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011:** sustentabilidade e equidade – um futuro melhor para todos. Edição em Língua Portuguesa, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). 1 UN Plaza, New York, USA. Disponível em: < http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr_2011_pt_complete.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015:** o trabalho como motor do desenvolvimento humano. Edição em Língua Portuguesa Camões Instituto da Cooperação e da Língua, Portugal, Ministério dos Negócios Estrangeiros. 1 UN Plaza, New York, USA. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf\>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PETIT, Santiago López. **Breve tratado para atacar la realidad**. 1.ed. Buenos Aires: Tinta Limón.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

PORTALBRASIL. **Cotação diária do dólar**. Disponível em: < http://www.portalbrasil.net/indices_dolar02_12.htm>. Acesso em: 15 ago 2016.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. (6ª reimpressão – 2001).

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro***:* a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (23ª reimpressão – 2004).

ROMÃO, José Estáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2001. (Biblioteca Freireana, v. 1).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SADER, Emir (Org.). **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia***:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 200. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez: Editora Universitária: Instituto Paulo Freire, 2001.

____. **A história da idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4.ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003.

____. **Educação de Jovens e Adultos:** histórias e memórias da década de 60. Brasília: Plano Editora, 2003b.

____. **Paulo Freire na história da educação do tempo presente.** Porto – Portugal: Edições Afrontamento, 2006.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (Orgs.). **Educação e História no Brasil contemporâneo**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SILVA, Marcelo Kunrath. Movimentos sociais, cidadania e democracia. In: **Teoria social***: desafios de uma nova era.* (Organizado por Maíra Baumgarten). Cadernos de Sociologia – v. 10, Porto Alegre: PPGS/ UFRGS, 1998.

SILVA, Severino Bezerra. **Utopia, Sociedade e Movimentos Sociais**. Conceitos (João Pessoa), v. 5, n.7, p. 52-62, 2002.

SILVA, Severino Bezerra; Moreira. Orlandil de Lima. (Org.). **Educação e movimentos sociais**: saberes e práticas em educação popular. João Pessoa: Editora do CCTA - UFPB, 2015.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2002. (Biblioteca Freireana, v. 3).

____. **Educação Popular para o terceiro milênio**: desafios e perspectivas. In: Marisa Vorraber Costa (org.). *Educação Popular Hoje.* São Paulo: Edições Loyola, 1998, p. 11 - 36.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

____. **Metodologias participativas de pesquisa e educação popular:** reflexões sobre critérios de qualidade. Trabalho encomendado e apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3532.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

SUPREMO Tribunal Eleitoral. Repositório de dados eleitorais. Disponível em: < http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais>. Acesso em: 02 nov. 2016.

TONET, Ivo. **Mudar o mundo sem tomar o poder***, de John Holloway.* Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Sobre_MUDAR_O_MUNDO_SEM_TOMAR_O_PODER_de_John_Holloway.pdf>. Acesso em: 28 jun de 2015.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988. (Coleção educação: 7).

UNIVERSIDADE Federal de Campina Grande. Assessoria de Imprensa. **Só 2% concentram metade da riqueza mundial**, diz estudo. Disponível: < http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=4339>. Acesso em: 29 de jun de 2015.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular em tempos de democracia e pós-modernidade***:* uma visão a partir do setor saúde. In: *Educação Popular Hoje.* São Paulo: Edições Loyola, 199, p. 63-93.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3.ed., 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. **Educação popular e processo de democratização.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). A questão política da educação popular. 7. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 62-78.

ZITKOSKI, Jaime José. **O método fenomenológico de Husserl**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

____. **Horizontes da refundamentação em educação popular**: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

VOLMIR BRUTSCHER

Possui graduação em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier e Universidade de Passo Fundo (1997), mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Tem experiência profissional na área de gestão da educação em saúde e na área de ensino superior. Na docência de graduação, destacam se as disciplinas de Metodologia Científica, Estudos Filosóficos e Filosofia da Educação; na pós-graduação, Direitos Humanos e Cidadania e Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde. Também tem experiência em Educação Popular, centralmente em controle social das políticas públicas, com ênfase em saúde.

AFONSO CELSO SCOCUGLIA

Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Visitante da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestrado em Educação (UFPB), Doutorado em História (da Educação, UFPE), Pós-Doutorado em Ciências da Educação (Université de Lyon, França, 2009) e Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação (Unicamp, 2010). Experiência em pesquisa na área de Educação, com ênfase nos Fundamentos da Educação (História, Sociologia e Filosofia da Educação), atuando principalmente nos campos da Educação de Jovens e Adultos, História e Memória, Fundamentação e Práticas Educacionais, História da Educação Popular e História das Ideias de Paulo Freire. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq/Brasil.

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2017.
Impresso em papel Offset 75 g/m²
e capa em papel Supremo 250 g/m².

Este livro tem como objeto de estudo os discursos da educação popular contemporânea, considerando o saber e o poder. Caracteriza-se, metodologicamente, como abordagem teórica, inscrita nos referências da análise dialética e da análise de discurso. O problema que se coloca é: como (re)ler a educação popular contemporânea pela ótica das relações saber-poder presentes nos discursos de Paulo Freire e de Michel Foucault? *O objetivo geral* consiste em abordar os discursos da educação popular contemporânea, buscando, na análise das relações saber-poder, de Michel Foucault e de Paulo Freire, contribuições para renovar a educação popular no Século XXI, como teoria político-pedagógica. Defende como tese que a análise das relações saber-poder de Michel Foucault e de Paulo Freire embasa e provoca o discurso da educação popular contemporânea a se renovar como teoria político-pedagógica, conjugando relações estratégicas (relação de força e competição) e relações comunicativas (relação de diálogo e cooperação), atuação macro (projeto) e atuação micro (cotidiano), resistência e produção de novidade, tendo sempre nos sujeitos sociais populares a referência para a elaboração e a ação.

ISBN 978-85-237-1209-9

9 788523 712099