

ARTIGO

PRATICISMO E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO POPULAR

Cláudio Felix dos Santos¹

Resumo: O praticismo é aqui entendido como a ação prático-utilitária visando a fins imediatos sem as mediações de análises teóricas de caráter histórico-social nos processos de intervenção social e política. Neste texto elaboro alguns apontamentos da trajetória da inflexão praticista na formação de quadros e na organização dos trabalhadores no Brasil analisando algumas proposições teóricas que oferecem suporte a esta concepção de intervenção na luta de classes. O ponto de partida deste artigo é a abordagem de aspectos da pedagogia freireana, suas relações com as transformações do pensamento de esquerda na Europa nos anos 1960 e sua influência na formação de militantes. Em seguida discorro sobre o problema do conhecimento na educação popular e suas implicações na teoria e prática das lutas sociais na atualidade.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação Não-Escolar. Praticismo.

¹Professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVI. Doutor em Educação pela UFBA. Coordenador do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (CEPEHU), da UNEB. Membro do Grupo Estudos Marxistas em Educação, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). E-mail: cefelix2@yahoo.com.br.

Educação Popular e Pedagogia Libertadora

A pedagogia libertadora é um dos principais suportes teóricos para as práticas de educação popular realizada pelos movimentos sociais no Brasil. As proposições do Movimento de Educação de Base, bem como as experiências e formulações de Paulo Freire, nos anos 1960, foram decisivas para a consolidação desta referência do educar.

No período em que emergiu o pensamento Freireano, décadas de 1950 e 1960, o sistema capitalista vivia uma fase áurea, como formula o historiador Eric Hobsbawm (1995). Este foi um período de prosperidade para os países capitalistas centrais cujas bases se encontram na política econômica keynesiana que, na sua versão europeia, tornou-se o *welfare state* ou Estado de Bem-Estar social, cujas premissas estavam: a) no fortalecimento da economia por meio da intervenção estatal que estimulava a produção e o consumo em massa; b) no recrudescimento da democracia representativa nos principais países capitalistas; c) na cooptação de sindicatos e sua colaboração com as empresas; d) no estabelecimento de uma força de trabalho bem remunerada nos países centrais (HOBSBAWN, 1995).

Tal prosperidade ocultava problemas sociais graves tanto nos países desenvolvidos quanto nos periféricos. Contudo, a convicção de que a prosperidade veio para ficar influenciou sobremaneira uma grande parcela de intelectuais ligados às lutas dos trabalhadores dos anos 1950 e 1960.² Diante da aparência de eterna prosperidade capitalista, acreditava-se que “esse novo tipo de capitalismo lançara um feitiço irrevogável sobre as ‘massas’, e sobre a classe operária em particular” (WOOD, 1999, p. 9).

Certo conformismo e acomodação à conjuntura do sistema conduziram à formulação de teorias que afirmavam: os intelectuais e os estudantes são os novos sujeitos revolucionários, e não mais a classe proletária. Esta hipótese foi fortalecida com as manifestações de estudantes universitários, bem como de intelectuais, iniciadas em

² No Brasil, as ideias nacional-desenvolvimentistas, cujos fundamentos encontram-se no Keynesianismo e nas políticas do *welfare state*, ganharam fôlego influenciando vários intelectuais, inclusive Paulo Freire, como analisou Vanilda Paiva (1980).

alguns *campi* universitários nos Estados Unidos e depois disseminadas pela Europa, sobretudo na França, que ficaram conhecidas como movimentos de maio de 1968.

Esta onda de protestos assumiu feições diferentes em cada país. Segundo Cambi (1999), nos Estados Unidos, um dos focos da crítica da juventude foi ao saber acadêmico e sua suposta neutralidade científica. Na Alemanha, apelou-se para uma análise mais criativa do Marxismo, bem como a crítica ao Stalinismo. Os textos de Reich - psicanalista alemão - circularam por quase toda a Europa e impulsionaram “uma revolução sexual e erótica como componente do marxismo, relida fora dos seus horizontes dogmáticos repressivos” (CAMBI, 1999, p. 618). Na França, o enfrentamento foi direto entre jovens e governo. O “maio francês” visava à construção de uma “nova requalificação total da vida social. Os slogans elaborados pela luta (como ‘a imaginação no poder’ ou ‘sejam realistas, peçam o impossível’) punham bem em foco essa profunda tensão utópica da experiência francesa de 1968” (CAMBI, 1999, p. 618).

Na América Latina, as décadas de 1950 e 1960 foram bastante ricas em termos de organização da classe trabalhadora. No Brasil, por exemplo, as Ligas Camponesas no nordeste, os Movimentos de Cultura Popular, a organização dos sindicatos (embora divergentes na tática e nos objetivos) são expressões deste momento histórico.

Neste contexto, emerge o pensamento de Paulo Freire o qual, indubitavelmente, trouxe importantes contribuições para a educação ao formular uma teoria pedagógica progressista e dotada de elementos críticos sob a influência dos acontecimentos práticos e teóricos da década de 1960.

Partindo da concepção de que a sociedade é conflituosa, Freire categorizou este antagonismo nos termos “opressor” e “oprimido”. Deste modo,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a

lutar contra quem os fez menos. [...] E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram, violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 1987, p. 30-31).

Fica explícita a perspectiva do autor ao identificar a impossibilidade de soluções parciais. A única via é a luta por sua libertação e a instituição do poder que deve nascer dos “condenados da terra, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizam” (FREIRE, 1987, p. 31). Para tanto, a conscientização torna-se central no processo de superação da relação opressor/oprimido. Desse modo,

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 52).

Em que consiste a categoria conscientização? De acordo com Paiva (1980), esta categoria, em Freire, é inspirada no sociólogo Karl Mannheim. Para este não se deve confundir consciência com consciência de classe. A consciência de classe seria uma consciência parcial que não permitia ao indivíduo ter noção geral da realidade. Coerente com a lógica manheïniana, Freire pretendia, em seu trabalho educativo, contribuir para que o educando alcançasse um tipo de consciência que permitisse a percepção da situação global do país de modo a gerar ações que promovessem o desenvolvimento nacional e consolidassem a democracia parlamentar. Portanto, a conscientização, nestes autores, é o uso da razão e da liberdade de pensamento. “No entanto, se nos damos conta de que ambos os autores viam o regime democrático parlamentar

como forma ideal de organização política, devemos concluir que este aspecto da conscientização prende-se a ideais liberais” (PAIVA, 1980, p. 135).

Como, então, explicar a aproximação de Freire aos autores marxistas em sua produção, em especial na “Pedagogia do oprimido”? De acordo com o professor Dermeval Saviani, “apesar do comparecimento de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de Pedagogia do Oprimido permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão” (SAVIANI, 2007, p. 330).

O solidarismo cristão, em Freire, está articulado à Teologia da Libertação que, seguindo as orientações das diretrizes do Concílio Vaticano II e das Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano (1968 em Medellín na Colômbia e 1979 em Puebla no México), apontaram a necessidade da alteração da sua prática ao articular os trabalhos pastorais às problemáticas sociais. A Teologia da Libertação, nas palavras do teólogo Gustavo Gutierrez,

é uma teologia da salvação nas condições concretas, históricas e políticas de hoje [...] Optar pelo pobre é optar por uma classe social contra outra. Tomar consciência do fato do confronto entre classes sociais e tomar partido pelos despossuados. Optar pelo pobre é entrar no mundo da classe social explorada, de seus valores, de suas categorias culturais. É fazer-se solidário com seus interesses e com suas lutas. (GUTIERREZ, 1986, p. 256-268).

Assumindo a postura de uma determinada corrente da Igreja Católica, Freire desenvolverá os melhores de seus esforços para produzir uma *Pedagogia da Libertação*, como correlato da Teologia da Libertação, cujas bases se encontram na pedagogia do oprimido que deve ser elaborada, não de forma unilateral, mas no processo dialógico com os mais pobres, reconhecendo e considerando que estes também possuem um amplo repertório de saberes. Desta forma, a Pedagogia do Oprimido configura-se como

Aquela que tem de ser forjada com ele (o oprimido) 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 de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32).

Nesta passagem, se expressa uma concepção de pedagogia coletiva, na qual o conhecimento só faz sentido na práxis do oprimido em sua luta contra a opressão. No âmbito da educação, esta forma de opressão configura-se no que Freire denominou de “educação bancária”.

Segundo o educador, na “educação bancária”, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Neste sentido, a relação educador e educando na escola - ou fora dela - baseia-se na narração, na transmissão, no depósito de conhecimento, como uma transação bancária. Esta perspectiva gera a contradição educador-educando, a qual deve ser superada pela educação libertadora.

Na forma “bancária” de educação, o educador é autoritário, distante, não se comunica.

O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. [...] O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos na escolha, se acomodam a ele. [...] O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 59).

A educação bancária, portanto, configura-se como aquela que tem, nos conteúdos e na sua transmissão, o seu objetivo e a ausência do diálogo como método. Por outro lado, na concepção problematizadora: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Está aqui, segundo Freire, a verdadeira possibilidade de superação da contradição educador-educando que existe na educação bancária. Agora, “não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador” tendo como mediação o mundo (FREIRE, 1987,

p. 68). Um exemplo utilizado por Freire acerca da sua concepção e método de trabalho foi descrito por ele quando estava exilado no Chile:

[...] Num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem.” E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isso mundo?” “Não!”, respondeu enfático: “faltaria quem dissesse *Isto é mundo*”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência. *Na verdade 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.* (FREIRE, 1987, p. 71) (grifo meu).

Portanto, segundo este autor, o mundo (não o mundo da cultura), mas o mundo como um todo, só existe por conta da consciência que os homens têm acerca dele. Sem a consciência não haveria existência. Ao afirmar que “não há um eu que se constitua sem o não eu”, Freire entende que consciência e mundo coincidem. Deste modo, coerente com a lógica de seu pensamento, ele pode concluir que “o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído”. Ou seja, não existe mundo sem consciência, tampouco consciência sem mundo. Portanto, segundo o autor, sem sujeito não existe objeto. Esta forma de pensar é bem diferente do que defende Marx, um dos autores que Freire utiliza para escrever a pedagogia do oprimido e formular uma de suas teses mais conhecidas (ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo...)³. De acordo com os fundamentos do pensamento marxiano, o mundo, independente do arbítrio, da consciência dos homens, existe por si mesmo, cabendo ao homem conhecê-lo, apropriar-se dele e produzir sua existência.

³ Esta afirmação é fundamentada no texto de Marx: Teses sobre Feuerbach. Ali há onze teses de que Marx lança mão para combater o idealismo e o materialismo mecanicista defendido pelo Filósofo Alemão Feuerbach.

Esta questão acerca da concepção de mundo em Freire é decisiva, pois dela se desdobram as concepções de conhecimento, de educação e das formas de atuar na realidade. Deste modo, em relação às formulações sobre o conhecimento e a atuação do educador libertador, Paulo Freire afirma:

Pelo fato de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. (FREIRE, 1987, p. 70) (grifos do autor).

Chamo a atenção para os grifos do autor acerca dos termos *doxa* e *logos*. *Doxa* é um termo grego que pode ser traduzido por senso comum ou opinião. *Logos*, do grego, diálogo ou razão. A categoria diálogo, segundo Paulo Freire, diz respeito ao “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”⁴ (FREIRE, 1983, p. 43). Deste modo, o verdadeiro conhecimento, no entender de Freire, deve transitar do senso comum para o diálogo, para os saberes comunicados de pessoas que estão procurando conhecer. Portanto, não é a *episteme* (ciência), tampouco a *sofia* (sabedoria filosófica) o conhecimento verdadeiro, mas o *logos* (a comunicação, o diálogo).

Um questionamento se faz necessário: como pensar o diálogo numa sociedade de opressores e oprimidos? Se há pouco diálogo, há pouco conhecimento? Em meu entendimento, o conhecimento que possibilitou o desenvolvimento da consciência para além do mundo das aparências, portanto o conhecimento que potencializa a emancipação da humanidade, não tem sido elaborado no diálogo, mas no conflito, nas relações sociais de exploração e não pela comunicação de saberes dos oprimidos entre si, tampouco entre oprimidos e opressores.

Tomando por objeto o problema da educação do homem

⁴ Contudo, para Freire, não há diálogos ou amorosidade entre inconciliáveis. Diante da impossibilidade de diálogos entre inconciliáveis, pode haver diálogo na relação capital/trabalho? Freire não deixa isso claro.

do campo, Freire (1983) desenvolve elementos para defender a sua perspectiva dialógica de educação para estes indivíduos.

Paulo Freire, ao trabalhar com os agrônomos e técnicos agropecuários que desenvolviam atividades educativas de capacitação agropecuária dos camponeses chilenos, nos anos 1960, desenvolveu a crítica àquela forma de socialização do conhecimento denominada de “extensão”. O ato de estender o conhecimento a alguém, segundo o educador pernambucano, é limitar esta atividade a uma transmissão de saberes dos dominantes aos dominados. Estes possuem seus saberes próprios e precisavam ser considerados no diálogo intersubjetivo entre o conhecimento técnico e o conhecimento popular.

O combate à erosão, as técnicas de plantio e colheita, a organização dos camponeses e a construção de sua consciência deveriam ser tratados não de forma expositiva e unilateral, mas no processo do diálogo, reconhecendo e considerando os trabalhadores rurais como possuidores de um amplo repertório de conhecimento que não pode ser desprezado.

Analisando o depoimento de um camponês que afirmava ser “a seca atual vingança de São Pedro, por seu dia já não ser feriado santo”, Paulo Freire pondera:

A este nível, não é possível, realmente, uma percepção estrutural dos problemas de que resultaria sua inserção crítica no processo de transformação. Isso só é possível quando, através de uma permanente mobilização dos camponeses, de sua participação ativa numa prática política, na defesa de seus interesses e na compreensão de que estes não devem ser antagônicos aos de seus companheiros, trabalhadores urbanos, conseguem superar o estado que Goldman chama de ‘consciência real’ pelo ‘máximo de consciência possível’. (FREIRE, 1978, p. 34).

E sugere:

Agrônomos, técnicos agrícolas, alfabetizadores, cooperativistas, sanitaristas devem encontrar-se com os camponeses, dialogicamente, tendo a realidade mesma do ‘assentamento’ como mediadora. [...] Finalmente, a ação cultural como

entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. (FREIRE, 1978, p. 35-36).

Nestes trechos encontram-se questões centrais da teoria pedagógica freireana que tem exercido grande influência no pensamento dos formuladores da Educação do Campo. Ora, não há como discordar da forma precisa e respeitosa que Freire desenvolve para fazer os técnicos e agrônomos refletirem sobre como os camponeses concebem o mundo e o lidar com a terra. Neste trecho, entende-se ser necessário um “*de tour*”, uma volta crítica sobre o conhecimento dos camponeses, contudo com uma perspectiva mais rica de determinações. Porém, se Freire toma o conhecimento científico por invasão cultural, questiono: como desenvolver a consciência crítica? Como chegar às raízes da realidade? De acordo com Freire, é o diálogo entre saberes e sujeitos que possibilitará a elevação desta consciência e a compreensão mais rica da realidade.

Ao afirmar que “Agrônomos, técnicos agrícolas, alfabetizadores, cooperativistas, sanitaristas devem encontrar-se com os camponeses, dialogicamente, tendo a realidade mesma do ‘assentamento’ como mediadora” (FREIRE, 1978, p. 35-36), têm-se a impressão que o educador limita o real, mesmo que seja como ponto de partida, ao local e à perspectiva dos sujeitos.

Entendo que a realidade é o terreno movente e movido do processo das relações sócio-históricas que estão saturadas de mediações e em constante movimento. Ela é o resultado das objetivações humanas, portanto, configura-se como o produto da atividade social humana a qual, para ser compreendida, necessita ultrapassar a sua dimensão empírica e as impressões dos sujeitos. Moraes (2003), apoiando-se em Bhaskar, conclui que

a realidade é multidimensional, constituída por três domínios: empírico, efetivo e real. O domínio do empírico abrange nossas impressões, a experiência sensível. O domínio do efetivo compreende o fenômeno em um outro âmbito, o de sua efetiva ocorrência, incluindo os percebidos, os perceptíveis, mas não-percebido, e os imperceptíveis. O domínio do real engloba as estruturas, mecanismos, poderes e tendências existentes, quer os conheçamos ou não, e são determinantes para a ocorrência dos fenômenos. (MORAES, 2003, p. 58).

Importante notar que, ao afirmar que a realidade é multidimensional, não se está afirmando que dependa do olhar de cada indivíduo. Neste sentido, infiro que a análise de Freire circunscreve a realidade ao empírico e ao efetivo, não chegando ao domínio do real, como formula Moraes (2003). Desta feita, para a realidade ser compreendida no plano teórico e transformada no plano prático, são necessárias as mediações da luta de classes e dos conhecimentos em seus níveis mais avançados, que não podem ser adquiridos pela mediação do nível empírico e efetivo da realidade do meio rural, do assentamento ou do meio urbano em si.

Ora, o retorno para confrontar o conhecimento sincrético exige a mediação do conhecimento em suas formas mais elaboradas. A opção teórica adotada por Freire parece secundarizar a apropriação do conhecimento teórico ao priorizar o pensamento subjetivo na análise da realidade. Esta concepção permaneceu muito forte nas gerações de educadores e dos movimentos de lutas sociais no Brasil.

O recuo da teoria e seus reflexos na educação popular em tempos recentes

A predominância de tendências históricas contra-revolucionárias em períodos marcados por tragédias humanas, bem como a orientação teórica da esquerda mundial aderente às teses stalinistas que tomaram fôlego e se consolidaram na primeira metade do século XX, tiveram um papel determinante no recuo do pensamento crítico revolucionário.

Um conjunto de derrotas imprimidas à classe trabalhadora, seja pelas forças da burguesia, seja pelas opções políticas e teóricas das

direções do proletariado em uma socialidade fetichizada pelo capital, exerceram profunda influência a uma verdadeira involução da luta revolucionária às esferas do cotidiano e a um praticismo revolucionário (LESSA, 1995).

O caráter contestatório que foi perdendo vigor e abrindo espaço a forças sociais preocupadas com a construção de condições melhores de vida dentro dos marcos do capitalismo foi um indicador do abandono paulatino da via revolucionária e, em seu lugar, a introdução de bandeiras de luta tendo como consignas a cidadania, as políticas públicas, o desenvolvimento e a luta institucional em si que, juntamente com as teorias emergentes em meados da década de 1960⁵, apontavam para a suposta superação das teses materialistas históricas - desde Marx e dos marxistas - as quais seriam apenas mais um ponto de vista, dentre tantos outros, acerca da explicação e atuação na realidade social.

Com a derrubada do muro de Berlim e o fim da URSS estes supostos são reforçados. Velhas crenças foram destruídas, antigos dogmas foram demolidos e deixaram militantes e intelectuais atônitos sobre o que ocorreu e o que fazer dali para frente. Com base nestes fatos escrevia Júlio Turra no calor dos acontecimentos:

As relações entre as classes, entre partidos e governos estão sendo profundamente modificadas. Os partidos comunistas, ligados à manutenção dos privilégios e da autoridade reinante em Moscou, são incapazes de explicar que a crise mortal e irreversível do stalinismo não é a crise do comunismo e do socialismo. (TURRA, 1990, p. 2).

Aliado a estes fatos, já se observava o recuo teórico e uma perspectiva “participacionista”⁶ que demarcavam mudanças na forma e no conteúdo da organização dos movimentos de lutas sociais e da interpretação da realidade. Em nome da democracia e da participação do povo, abandonava-se ou negligenciava-se a busca da objetividade e

⁵ O culturalismo, a teoria do agir comunicativo; o construtivismo; o existencialismo, são algumas destas tendências.

⁶ O participacionismo é bem próximo do populismo visto que se deve proceder de acordo com as impressões, com as subjetividades e emoções. Por sua vez, a participação é consciente, munida teórica e conscientemente dos propósitos a alcançar. Isto requer tempo, organização, formação.

da cientificidade por essas serem consideradas elitistas, eurocêntricas, herméticas, domesticadoras. Em seu lugar, a prática ativista, isto é, o praticismo militante ganhava espaços cada vez maiores.

No final da década de 1980, é possível identificar tais mudanças. No ano de 1987, um seminário nacional, promovido por organizações populares e sindicais, pautou o debate acerca da questão do conhecimento e do poder na educação popular. Nas discussões do evento, muitas contradições e problemas se tornaram evidentes. Ao fazer o balanço a respeito de como os movimentos de lutas sociais ali reunidos⁷ concebiam o conhecimento, Rosa Maria Torres – integrante de uma mesa de debates intitulada “a produção do conhecimento para a ação transformadora” – iniciou sua intervenção perguntando:

O que entendemos por conhecimento? Conhecimento é a mesma coisa que ideias e opiniões, ideologia, teorias, saber? De que tipo de conhecimento estamos falando [...] O que compreendemos por construção do conhecimento? E especialmente, como se constrói este tipo de conhecimento necessário para a transformação social? Isso tem que ver com problemas ligados à Pedagogia e a muitas outras ciências? [...] O que entendemos por ação transformadora da realidade? E ainda mais, o que pensamos que seja a realidade? (TORRES, 1988, p. 26).

A palestrante chamava atenção à necessidade de elaborar a crítica ao que se estava fazendo em educação popular na América Latina. Deste modo, segundo Rosa Maria Torres, ao não colocar estes problemas, a educação popular tomava grandes princípios gerais ausentes de objetividade.

Outro elemento abordado pela expositora era o da inexistência de um projeto político claro. Quanto a isto ela afirmava:

Contentamo-nos em dizer que queremos transformar a realidade e falamos da nova sociedade, do homem novo, da libertação, da justiça, etc. Mas se nos pusermos em algum

⁷ Movimento Sem Terra, Movimento Assentados e Acampados, Movimento Sindical Rural, Movimento Indígena, Movimento de Mulheres, Movimento Sindical Urbano, Movimento dos Bairros. (TORRES, 1988).

momento a discutir, entre nós, o que cada um entende por isso, veria que há aqui, sem dúvida, posições, projetos políticos muito diferentes. (TORRES, 1988, p. 28).

A preocupação da autora já demonstrava e antecipava os grandes problemas de direção e compreensão da realidade por parte das organizações de luta sociais nos anos 1990 e na atualidade. Neste sentido, ela elencava alguns problemas, tais como: 1. O nominalismo: fala-se os termos, mas não se sabe do que se está falando (transformar a realidade, unidade teoria e prática, partir da realidade); 2. o empirismo: “É bem reconhecido que esta (a educação popular) cresceu sem teoria, voltada para a ação, valorizando muito a experiência, valorizando a reflexão sobre a experiência, mas deixando de lado e desprezando, até, a teoria” (TORRES, 1988, p. 29); 3. O dogmatismo: na formação não se trabalha as contradições, perde-se a dimensão do movimento e se tem uma visão linear dos fatos; 4. A falta de sistematização; 5. A Falta de avaliação.

Concluindo sua intervenção, Rosa Maria Torres informava que a educação popular quer ser uma educação diferente em todos os níveis e foi centralizada na necessidade de combater o autoritarismo da educação tradicional, a falta de participação, de crítica e diálogo. A esta altura ela questiona:

Mas tudo isso sobre o quê? Sobre que coisa? Quais os conteúdos concretos dessa educação? É um tema que não é abordado. Tem que ser dialógica, crítica, participativa. Que coisa? Não importa. Isto está entregue à iniciativa, à imaginação de cada um. Os próprios conteúdos da educação não constituem temas de análise, não constituem tema de discussão. (TORRES, 1988, p. 33).

Infiro que todos estes problemas levantados por Torres não foram enfrentados a fundo nos últimos anos pela maioria dos movimentos de lutas sociais no campo e na cidade, tampouco pelos intelectuais que se dedicam a esta problemática. Mas é importante perceber que este fenômeno também foi marcante na universidade e, especificamente, na formação de professores. O recuo da teoria e o desprezo pelo processo de elaboração, de apropriação e transmissão do conhecimento

perdeu cada vez mais espaço para a valorização do empirismo, do multiculturalismo, do giro linguístico, do “aprender a aprender” que demarcaram seu terreno e influenciaram sobremaneira vários movimentos e organismos da classe trabalhadora em um momento de forte ofensiva do imperialismo sobre as conquistas até aqui alcançadas pela classe trabalhadora.

Essas influências podem ser identificadas, atualmente, da seguinte forma: a) na centralidade das disputas do poder estatal como finalidade última de alguns partidos que se reivindicam de esquerda; b) em direções sindicais e de movimentos sociais que visam apenas os resultados imediatos das reivindicações; c) na atuação da maioria das organizações não-governamentais que se sustentam com os recursos de fundações de capital privado ou de governos, substituindo a organização autônoma da classe trabalhadora pela heteronomia dos “projetos” de intervenção social (participacionistas ou assistencialistas).

Palavras finais

Ao analisar a relação entre a educação popular, o conhecimento e o problema do praticismo militante na atualidade, identifiquei a existência de um nexo de continuidade que tem, na negação da teoria radicalmente crítica, o seu fio condutor. Por teoria radicalmente crítica entende-se o conjunto de abstrações que tenha como ponto de partida e de chegada a realidade objetiva e sua historicidade em direção à superação das formas alienadas de sociabilidade produzida pela humanidade até então.

A educação popular, como afirmou Torres (1988), “cresceu sem teoria, voltada para a ação prática”. Concordo, em parte, com a afirmação da autora. Diria que a educação popular possui, de fato, um *corpus* teórico. Porém, a sua fundamentação epistemológica e pedagógica tem na ação prática e no subjetivismo a sua centralidade.

A teoria da educação popular, se por um lado abriu espaço e valorizou os explorados no direito de dizerem sua palavra e interpretar o mundo, por outro, ao considerar o conhecimento científico e a objetividade do saber como invasão cultural,

contribuiu para o fortalecimento de uma concepção praticista de intervenção nas lutas sociais. Essa hipótese carece de estudos e pesquisas rigorosas, especialmente por parte dos que reivindicam a superação das relações sociais de dominação desde a ação organizada da classe trabalhadora.

PRACTICISMO E CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN POPULAR

Resumen: El “practicismo” es entendido aquí como la acción dirigida a fines prácticos inmediatos y utilitaristas sin la mediación de análisis teórico de los procesos históricos y sociales de intervención social y política. En este trabajo tengo por meta elaborar algunas notas sobre la inflexión practicista en la organización de los trabajadores en Brasil mediante el análisis de algunas propuestas teóricas que apoyan este enfoque de la intervención en la lucha de clases. El punto de partido del texto es la discusión de la pedagogía de Paulo Freire, sus relaciones con los cambios en el pensamiento de izquierda a finales de los años 1960 en Europa y su influencia en la formación de militantes. Entonces me pregunto sobre el problema del conocimiento en la educación popular y sus implicaciones para la práctica de las luchas sociales.

Palabras clave: Conocimiento. Educación. Practicismo.

Referências

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUTIERREZ, Gustavo. Práxis de libertação e fé Cristã. In: _____. (Org.). **Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX - 1914 – 1991. São Paulo: Cia da Letras, 1995.

LESSA, S. Crítica ao praticismo “revolucionário”. **Revista Práxis**, n.4, p. 35-64, Belo Horizonte, 1995.

MORAES, M. C. M. (org) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. RJ: DP&A, 2003.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. RJ: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC, 1980.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TORRES, R. M.; PINTO, J. B.; BORDA, O. F. **A questão do conhecimento e do poder na educação popular**. Ijuí, RS: Unijuí Editora, 1988.

TURRA, Júlio. A queda do muro de Berlim e a crise na esquerda. **Caderno O Trabalho**. N. 9. São Paulo, 1990.

WOOD, Ellen Meikins. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (org). **Em defesa da história**: Marxismo e Pós-Modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1999.

Artigo recebido em: 09/08/2011

Aprovado para publicação em: 23/11/2011