

Carlos Rodrigues Brandão



Sentados ao redor de um círculo

escritos sobre a cultura e a educação



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^ª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^ª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)
Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
José Tavares de Sousa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)
Anne Augusta Alencar Leite (UEPB)
Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)
Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)
Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)
Diego Duquelsky (UBA)
Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)
Eduardo Ramalho Rabenhorst (UEPB)
Germano Ramalho (UEPB)
Glauber Salomão Leite (UEPB)
Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)
Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UEPB)
Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)
Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)
Flávio Romero Guimarães (UEPB)
Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)
Maria Creusa de Araújo Borges (UEPB)
Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)
Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)
Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)
Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)
Vincenzo Carbone (UNINT/IT)
Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração
Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística
Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes
Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Carlos Rodrigues Brandão

Sentados ao redor de um círculo

escritos sobre a cultura e a educação



Campina Grande-PB

2021



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lúcia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez | *Diretora Presidente*

William Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Rui Leitão | *Diretora de Rádio e TV*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA HELIANE MARIA IDALINO SILVA - CRB-15ª/368

B817s Brandão, Carlos Rodrigues.

Sentados ao redor de um círculo: escrito sobre a cultura e a educação. [Livro eletrônico]. / Carlos Rodrigues Brandão. – Campina Grande: EDUEPB, 2021.

4000 Kb - 315 p.

Referências Bibliográficas

ISBN 978-85-7879-636-5 (E-book)

978-85-7879-635-8 (Impresso)

1. Educação popular. 2. Cultura. 3. Paulo Freire – Método de alfabetização. I. Título.

21. ed. CDD 374.013

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A cultura oscila mais essencialmente entre duas formas, das quais uma sempre faz com que se esqueça da outra. De um lado, ela é aquilo que “permanece”; do outro, aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua “cultura erudita”. A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas – mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia”.

Michel de Certeau

O homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume, conscientemente sua essencial condição humana. (...) A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA DE

SENTADOS AO REDOR DE UM CÍRCULO

Este livro foi pensado, produzido e publicado em 2021, o ano em que celebramos aqui no Brasil e em todo o mundo, os “Cem Anos de Paulo Freire”. Eu o criei em meio a uma série de “encontros virtuais” ao redor da Educação e de Paulo Freire.

A imagem da capa do livro é a última figura da série de “fichas de cultura” da versão original do *Método de Alfabetização* de Paulo Freire. Como naqueles tempos tudo se fazia unindo a pedagogia à poesia, e a educação à arte, os desenhos das “fichas de cultura” foram criados por um artista plástico, Francisco Brennand, também pernambucano.

E uma das melhores e mais queridas imagens do mundo, da cultura e da educação com que sonhávamos então, era a de pessoas sentadas ao redor de um círculo, mutuamente se ensinando e aprendendo, como Paulo Freire dizia e escrevia seguidas vezes.

Foi ao redor de círculos de cultura que em um janeiro de 1963, em Garanhuns, em Pernambuco e no Nordeste, que eu vivi junto a educadoras e educadores do Movimento de Educação de Base o meu primeiro programa de formação, para vir a ser o que anos depois começamos a chamar de um “educador popular”.

Entre Paulo Freire e um número de mulheres e de homens do Nordeste, cuja conta há muitos anos eu perdi, penso que aprendi durante décadas o melhor e o mais fecundo de meus saberes sobre os temas e os dilemas deste livro.

Este livro para ser lido e vivido “ao redor de um círculo”, deve ser então dedicado à querida “Gente do Nordeste”, desde Paulo Freire até as jovens e os jovens educadores com quem tenho partilhado tantos antigos e novos momentos de diálogo e de um aprendizado sem fim.

SUMÁRIO

Sentados ao redor de um círculo em volta de uma fogueira acesa - Introdução	13
O lugar da cultura na educação.....	21
A Natureza a Cultura e a Educação	29
A Educação como Cultura - Algumas memórias de ontem algumas lembranças de agora.....	77
Adendo ao Capítulo - O Conceito de Cultura – um documento traduzido e editado pelo Movimento de Educação de Base no começo dos anos 60.....	95
Entre Platão e Paulo Freire - a respeito de alguns estranhos e arcaicos começos da educação popular....	115
Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo.....	151
O pessoal, o público e o popular	183
En que plan vienes?” - Memórias, idéias e perguntas..	221
A vocação do humano na pedagogia da educação popular	257
Vendo e Lendo as Fichas de Cultura do Método de Alfabetização de Paulo Freire	267
Livros e outros escritos lidos, consultados e indicados..	287

SENTADOS AO REDOR DE UM CÍRCULO EM VOLTA DE UMA FOGUEIRA ACESA

INTRODUÇÃO

Quando em algum lugar remoto do que bem mais tarde veio a ser a África, os nossos primeiros ancestrais descobriram o domínio do fogo e os seus usos, eles descobriram também que no meio da noite escura o círculo seria a melhor maneira de eles se sentarem juntos, e se reunirem ao redor de uma fogueira acesa.

Muitos milênios mais tarde, em algum lugar do que veio a ser o “Nordeste do Brasil”, diante do mar que tem a África do seu outro lado, um professor chamado Paulo Freire descobriu que era também o círculo a melhor maneira de as pessoas se assentarem, para juntas se olharem umas às outras, e reconhecerem face-a-face. E assim, “olhos-nos-olhos”, reaprenderem a conversar entre elas. E se olhando, conversando, dialogando, mutuamente ensinarem-a-aprender enquanto aprendiam-a-ensinar.

E em “círculos de cultura”, homens e mulheres acostumadas à enxada e ao fogão de lenha se reuniram durante dias, ora diante de uma imagem, ora em uma “roda”, um círculo, para aprenderem juntas o como acender dentro delas alguns clarões a respeito delas mesmas, a respeito das palavras com que se diz o mundo, e a respeito do mundo em que elas viviam. Um mundo que deviam a saber pensar criticamente. Um mundo que deveria transformar.

Aprenderiam que letras formam fonemas, fonemas formam palavras, palavras formam frases e frases formam poemas. Como a poesia de cordel que alguns deles sabiam criar, mas

não sabiam anda ler. E aprenderiam também a “ler o mundo”. Ler um mundo social de vida e de trabalho. O mesmo que não sendo o mundo humano em que deveriam estar vivendo, precisava ser transformado.

Mais ou menos uma década antes do que aconteceu em Angicos, no Rio Grande do Norte, em alguns lugares entre trilhas e florestas no Rio de Janeiro, um menino carioca chamado Carlos, reunia-se em algumas noites com amigos de igual idade, e mais um ou dois “chefes de escoteiros”, ao redor de um círculo que no seu centro tinha – como na África de milênios e milênios antes – uma fogueira acesa.

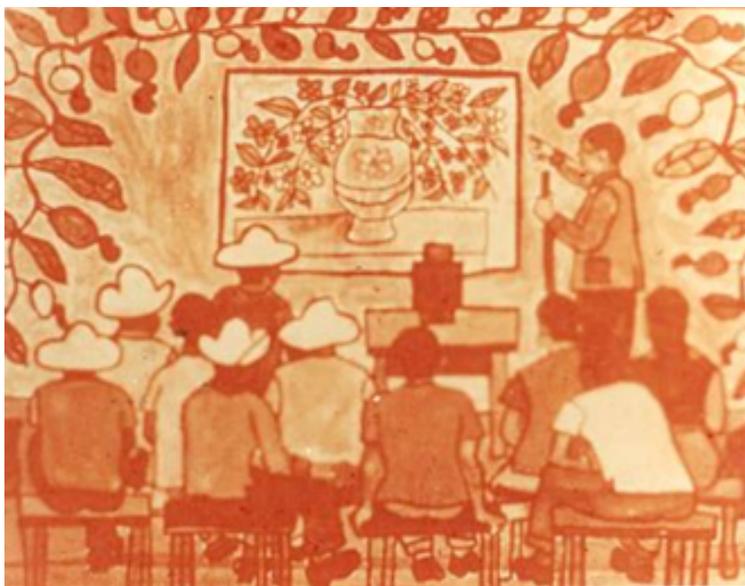
E no meio de uma outra noite, ali, juntos, cantavam e poetavam, trocavam palavras, idéias, imaginários, notícias. E sob as mesmas estrelas da África e de Angicos (apenas em posições celestes algo diversas) ao redor de um círculo a que davam o nome de “Fogo do Conselho”, uma vez mais um pequeno coletivo de seres humanos celebrava a mais preciosa experiência de sua espécie: estar juntos... e em paz.

Três décadas depois do que viveu o menino Carlos nas florestas do Rio, e duas décadas depois do que viveu o professor Paulo e a sua equipe em Angicos, eles vieram a se encontrar. Conheceram-se e estabeleceram uma amizade que atravessou alguns anos e muitos momentos ao redor de alguns círculos. Uns entre aulas na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; outros em momentos de encontros, simpósios e congressos no Brasil e em outros recantos da América Latina. E outros, ainda, ao redor de uma acolhedora “mesa de bar”, em algum boteco ou pequeno restaurante de Barão Geraldo, o distrito de Campinas onde fica sediada a UNICAMP.

Ora. Entre os nossos primitivos ancestrais, os camponeses de Angicos, as estudantes de Campinas, e mais as educadoras populares daqui e de longe, espalhadas pelo mundo, e também entre você que lê agora o que agora eu escrevo, e eu que escrevi isto que agora você lê, acredito que por toda a parte nós estamos sempre procurando transformar o “quadrado” em

“redondo”. Na mesma medida e com a mesma vocação com que nós estamos sempre buscando transformar o linear monólogo, na curvatura generosa do diálogo entre as nossas mentes e as nossas vidas.

A figura que escolhi para capa deste livro sobre os vínculos e os intervalos entre a cultura e a educação é uma pintura de um artista nordestino, Francisco Brennand. A ele foram pedidos alguns desenhos pela equipe de Paulo Freire. Que ele criasse com arte o que seriam as pioneiras “fichas de cultura” das primeiras experiências com o “Método de Alfabetização” de Paulo Freire, e de sua “equipe nordestina”, reunida no *Serviço de Extensão Cultural* da então *Universidade Federal do Recife*. Na capa ela está representada com o seu tom “terra”, original. Eu a recopiei aqui em preto-e-branco. Vejam, eles são camponeses, e alguns estão com os seus chapéus de palha. Seriam todos homens? Por certo não. Pois entre as primeiras pessoas das “40 horas de Angicos” havia várias mulheres.



Um “professor” - com mais frequência chamado de “monitor” ou de “alfabetizador” - mostra uma imagem com o dedo. E podemos imaginar que ele esteja dizendo algo a respeito dela. Logo adiante os participantes da reunião irão se recolocar em um círculo. E olhando agora uns os rostos dos outros, demoradamente conversarão com liberdade sobre o que viram na imagem e o que ela sugere a eles.

Estarão dialogando e aprendendo o que já sabem. Mas não sabem dizer com as palavras que adiante aprenderão a ler -e-a-escrever. E elas e eles aprenderão que através de trabalhos entre o “rocado” e o “fogão de lenha”, eles e elas, mulheres e homens “da roça” são por igual seres “criadores de cultura”. Daí o duplo sentido dado ao estranho modo como o “método de alfabetização do professor Paulo Freire” começa¹.

A imagem transcrita aqui é a derradeira “ficha de cultura” ao redor da qual tinham início os trabalhos de “leitura de palavras” do “Método Paulo Freire”. Que antes de se aprender a ler palavras, como tradicionalmente acontece quando se alfabetiza, as pessoas aprendam entre elas a “lerem o seu mundo”, criativa e criticamente.

No último capítulo deste livro retomo as “fichas de cultura”, e com a ajuda do artigo de Osmar Fávero e de Elisa Mota, mencionado aqui, busco escavar mais a fundo as ideias sumariamente trazidas a esta introdução.

Este é um livro que procura ser fiel ao que considero a súpula de boa parte do pensamento de Paulo Freire, sobretudo a partir de *Pedagogia do Oprimido* e na esteira deste livro fundador.

1 Algo da proposta de alfabetização de Paulo Freire eu descrevi em um pequeno livro: *O que é o Método Paulo Freire*. A respeito das “fichas de cultura”, existe um excelente artigo de Osmar Fávero e Elisa Mota, da Universidade Federal Fluminense. Ele tem este título: As fichas de cultura do Sistema de alfabetização Paulo Freire - um ovo de Colombo. E foi originalmente publicado na Revista Linhas Críticas, v. 18 n. 37, set./dez. 2012.

Eis o que imagino o seu roteiro: pensar o *trabalho humano* como criador da *cultura*; pensar a *educação* como uma dimensão da *cultura*; pensar a *cultura* como uma vocação da política; pensar a *política* como uma *ação humana destinada à transformação do mundo*; pensar a *transformação humanizadora do mundo* como *história*; pensar a *história* como não apenas o que se lê, aprende e conhece, mas como aquilo que se vive e pratica, em nome da realização plena e da felicidade dos e entre os Seres Humanos. De todos eles e de toda a Vida.

Este livro reúne um conjunto de escritos meus a respeito e ao redor de relações entre a cultura e a educação. O escrevo aqui deve ser lido como palavras em “territórios de fronteira”, ou em “entre-lugares, como costumam escrever alguns antropólogos. Pois em boa medida, sobretudo entre os primeiros artigos, tudo o que escrevo aqui está a meio caminho entre a antropologia que pensa a cultura, e a pedagogia, que pensa a educação.

Espero os meus escritos logrem interagir com quem me leia de uma maneira ao mesmo tempo simples, didática e fecunda. Devo lembrar que desde alguns anos atrás, aos poucos eu fui deixando de escrever para leitores do “mundo acadêmico”, embora eu me dirija também a eles, com foco sempre mais em estudantes iniciantes do que em docentes veteranos. Tanto nas muitas lives que vivo nestes dois últimos anos, quanto no que escrevo, tenho diante de meus olhos as professoras “do chão da escola”, os educadores de movimentos populares, assim como as pessoas da universidade preocupadas, como eu, com que suas ideias e duas ações que não se limitem às revistas indexadas e ao restrito “mundo acadêmico”.

Sempre fui um perene viajante em minha vida desde o “Menino do Rio” até o professor de algumas universidades longe do Rio de Janeiro. Até meses antes do começo da “pandemia do Corona Vitae”, mesmo na beira dos meus 80 anos de idade eu prosseguia uma vida de viagens muito constantes, entre o Brasil e alguns países da América Latina.

A pandemia fez comigo o que imagino que terá feito com quase todas as pessoas a quem me dirijo. Prendeu-me em casa desde março de 2020 até afora, já no quase meio da Primavera de 2021. No entanto, seja no que prossegui escrevendo, seja na interação com outras pessoas através de “lives” - que prefiro chamar de “diálogos virtuais” - tenho de algum modo viajado até mais do que nos outros anos. Raros tem sido os dias em que não me vejo diante da tela do computador, ouvindo, falando e dialogando com tantas e tantas outras pessoas. Mulheres e homens tão inumeráveis em número, quanto absolutamente pessoais na figura e na presença de cada uma delas.

Este apanhado de escritos foi pensado e criado originalmente para ser “jogado nas nuvens”. Nestes dois anos de pandemia tenho buscado seguir a sabedoria de um momento poético de Mário Quintana: “as únicas coisas eternas são as nuvens”.

Assim, tenho procurado partilhar solidariamente alguns escritos relativos a Paulo Freire e à educação popular, colocando-os em disponibilidade aberta e gratuita. Quase sempre procuro enviar antes de algum “diálogo virtual”, alguns escritos no anexo de mensagens. E uma boa parte de tudo o que escrevi entre a educação, a antropologia e a literatura pode ser acessado livremente em: www.apartilhadavida.com.br.

Para o caso dos escritos aqui reunidos, busquei responder a um generoso convite da EDUEPB, da Universidade Estadual da Paraíba, através do professor Cidoval Moraes de Sousa. E assim os destinei a uma versão editorial e impressa.

Penso que qualquer que seja o meio ou instrumento utilizado para os nossos diálogos, o importante é que o que pensamos, escrevemos, dizemos, dialogamos, enfim, esteja não em nós nem para nós, como uma posse. Que o que logramos criar exista e se difunda como um dom, uma reciprocidade, uma partilha.

Que seja este o destino deste livro de escritos imaginariamente colocados ao redor de um círculo, entre mãos, palavras e

gestos que sejam atos de presença e de compromisso com tudo aqui a que não apenas Paulo Freire, mas tantas outras mulheres e tantos outros homens do passado e do presente dedicaram algo mais que as suas ideias. Dedicaram as suas lutas. As suas esperanças. As suas vidas.

A esperança que salta do “esperar” que algo aconteça ao “esperançar” de quem “sabe a hora e não espera acontecer”. Algo que Paulo Freire gostava de dizer e de escrever, antes de depois de haver tornado tão conhecidas estas duas palavras esperançosas: “inédito viável”. Que com um trecho de uma das muitas cartas de Paulo Freire, esta *introdução* seja encerrada.

A esperança da libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela entre condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos que lutar de forma esperançada para cria-las. A liberdade é uma possibilidade. Não é a sorte, nem o destino, nem a fatalidade. Neste contexto percebemos a importância da educação, para a decisão, para a ruptura, para a escolha, para a ética, para a política, finalmente.

Enquanto eu luto eu sou movido pela esperança²!

Campinas, primavera de 2021

Carlos Rodrigues Brandão

2 Devo confessar que não tenho o lugar original em que esta mensagem freireana está escrita. Ela me foi enviada por uma pessoa amiga junto com a lembrança de que ela é parte de uma carta de Paulo Freire provavelmente inserida no livro: *Pedagogia da Correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*. O livro foi organizado por Edgar Pereira Coelho e publicado em 2011, em sua primeira edição, pela Editora Autores Associados. A frase final pode vir de outra fonte freireana.

O LUGAR DA CULTURA NA EDUCAÇÃO

Somos seres da natureza vivida como alguma experiência de cultura. Mas o que é, em síntese, “aquilo” que tornou possível saltarmos do mundo da natureza-de-que-somos - e da qual afortunadamente nunca saímos inteiramente – para os mundos da cultura- que-criamos?

A resposta deve ser procurada dentro da mente humana. Deve ser buscada na passagem da consciência reflexa = saber algo, para a consciência reflexiva = saber algo sabendo que se sabe, saber algo sabendo que se sabe e sentido algo que se sabe por saber que se sabe algo, e que se sabe que se sabe ... infinitamente). A resposta deve ser procurada, no diálogo entre nós. Ali, no momento e no lugar onde saltamos do sinal, como na fumaça do fogo) para o signo, como na dança das abelhas. E, finalmente, onde saltamos para além do que nos identifica como seres-da-vida entre os animais, ao passarmos do signo ao símbolo, como nas máscaras que nos colocamos no rosto para dançarmos, ou como a palavra “dança”, seguida da palavra “abelha”, ou como “a dança das abelhas”, ou ainda, como &, como # ou como @, com o que nos dizemos algo a quem e além das palavras.

O símbolo transforma arrulhos e gemidos, sinais de desejo e de amor, em atos-como-gestos, como as palavras trocadas entre dois amantes, enquanto se amam. Mas também como toda a gramática de possibilidade e de interdições que até os amantes devem realizar por viverem o seu amor tanto entre os seus corpos naturais (como as abelhas, como os sabiás, como os micos leão-dourado), quanto em cenários humanos: culturas. Por isto, enquanto entre os macacos existem machos e fêmeas,

entre nós criamos noivas e maridos, namoradas e amantes, filhos e sogras, “cumpadres” e padrinhos.

As “crianças-fera” (o nome do termo é horrível, mas foi o que acabou sendo aceito) encontradas na Índia após haverem sido criadas por casais de lobos, não possuíam qualquer tipo de reação reconhecidamente humana em sua conduta. Não é que não soubessem ler ou escrever. Não sabiam nem mesmo rir e nem chorar. Não sabiam andar e sentar como um ser humano. Não sabiam dar ao rosto qualquer ar de uma criança ou de um adolescente minimamente socializado dentro do meio humano de mulheres e de homens. Não haviam aprendido a serem pessoas humanas, embora fossem, como qualquer um de nós, seres humanos. Nasceram por ventura com toda a bio-psicologia apta a se tornarem como qualquer criança de uma aldeia indiana. Mas não aprenderam a se construírem como humanos. Sobreviveram como organismos, mas não tiveram como realizar neles uma pessoa. Viviam imersas no mundo dos sinais e dos signos naturais trocados entre seus pais e parentes lobos, adotivos. Ficaram aquém do símbolo. Sorrir é um “ato natural”, mas só quando aprendido a ser vivido como um “gesto cultural”.

É com símbolos que pensamos, mais do que com puros significados racionais, despidos das imagens que os denunciam antes de que sejam falados. É só porque uma árvore evoca uma árvore, que evoca uma cena sob a árvore, que evoca um poema, que evoca um rosto, que nós podemos pensar. Pensar para criar uma idéia e pensar para criar uma imagem. Pensar para criar uma teoria botânica da árvore ou pensar para criar uma canção de ninar que fale de uma criança debaixo de uma árvore. Pensar com a linguagem que transforma os símbolos no modo humano de interagir. “A palavra é a minha quarta dimensão”, escreveu um dia Clarisse Lispector.

E é através de sentimentos provocados pelo poder da evocação, da imaginação, que todos e cada um de nós participamos da própria criação. Nada existe na cultura de propriamente

humano e que tenha sido feito por nós, que não contenha em si uma centelha da criação.

Por haveremos surgido no Mundo como uma espécie de seres muito despreparados para viver, aprendemos a saber de uma maneira extraordinariamente complexa e passível de variedades. E como o saber em nós não é inato, não vem pronto do código genético e é somente complementarmente “acabado” até chegar ao seu limite de realização, sendo, ao contrário, uma construção sem limites, aprendemos-a-saber, mais do que apenas aprendemos-para-saber. Assim, fomos forçados a aprender a criar e a prever o novo e torná-lo em algum plano do real, algo partilhável. O saber é o nosso “instinto” e o criar é um saber que começa de novo a cada instante.

Dizem os antropólogos que uma cultura “funciona bem” quando aquilo que é importante nela acaba sendo “esquecido” da preocupação das pessoas que, não obstante seguem os seus preceitos e acreditam em seus princípios. Esquecido entre pessoas que vivem as suas regras sociais e acreditam nos seus mitos como o bom motorista que dirige com rara habilidade quando o faz sem precisar pensar sobre o que está fazendo. Como falar tão bem uma língua que já não é mais preciso consultar manuais de gramática.

Grande parte dos múltiplos conhecimentos dos vários campos da vida e do pensar a vida, dos valores de orientação da conduta social, das crenças de interpretação do sentido da vida, do mundo e do destino, das gramáticas culturais (como ser, como conviver, como falar, como escrever, como comer, como fazer-o-amor, como...) são vividos como fios ou como redes dos significados de uma cultura. São vividos como “a nossa cultura”, sem serem questionados a todo o momento sobre os seus “como” e, melhor ainda: sobre os seus “porquês”. E às vezes exageramos nisto e em boa medida a educação existe para nos acordar deste sono sem sonhos.

Não devemos esquecer que, seres humanos, somos filhos, senhores e servos da palavra. Criamos um mundo regido pela

palavra, pelo que nos falamos uns aos outros e pelo que lemos e escrevemos. Somos os seres da natureza que nascem e se criam do que falam. Criamos quem somos – cada pessoa, cada pequeno grupo, cada povo, cada sociedade, cada nação, cada cultura – ao nos dizermos uns aos outros quem somos e quem são “eles”: nós, os outros. É porque existe a palavra, é porque existe a linguagem e é porque sempre pode existir algo como a poesia, que nós, metáforas de nós mesmos, existimos.

Holderlin, um poeta, diz isto: o que existe os poetas fundam. Heidegger, filósofo, vai além: “a palavra é a morada do Ser, e os poetas são os seus guardiões”. Que estas idéias valha tanto para uma metafísica do absoluto quanto para a nossa antropologia pedagógica em busca do sentido da vida humana através do conhecimento e da aprendizagem.

O que seria de nós se nos sentíssemos obrigados a conhecer profundamente a etiologia de uma doença e toda a farmacologia de um medicamento, a cada momento em que compramos, com a receita médica na farmácia o remédio que iremos tomar três vezes ao dia durante dois meses? Como seria intolerável viver a experiência pessoal e partilhada de uma religião se fôssemos todos teólogos!

Vivemos dentro de pluri-campos semânticos criados por pessoas como nós, antes de nós. Campos de símbolos, de palavras, de frases, de estórias e de uma história, recriados nisto e naquilo por nós mesmos. Campos da vida cultural transformados pelas pessoas que nos irão suceder. E de uma maneira inevitável nós nos enredamos literalmente em um belo, sinuoso e multi-complexo tecido cultural. Uma tessitura de gestos e de textos que, através da socialização primária e da socialização secundária (sem fim), nos transformou, nos transforma e seguirá nos transformando no mesmo e no sempre mutável, porque sempre aperfeiçoável, autor cultural e ator social de nossas próprias vidas.

Em algo que afinal somos “nós”, “eu”, mas cuja inteira história, cujo futuro, cuja lógica, cuja estrutura e cuja dinâmica

nos transcendem. Nunca abarcamos tudo o que está contido neste campo cultural a começar pelo ser-de-cultura pessoal que somos cada um de nós. Nunca compreenderemos as razões de tudo o que ele contém e, no entanto, somos quem somos porque vivemos dentro dele. E porque o criamos para sermos o que somos. Terra metafórica onde nascemos, casa de partilhas onde vivemos, nave que nos leva para um rumo que humildemente podemos antever, sem nunca ter certezas de quando vamos chegar e de onde iremos aportar ... se é que isto ir acontecer algum dia.

Mesmo aquilo que consideramos como nossas idéias e nossos pensamentos, nossas crenças e nossas convicções “próprias”, constitui, na realidade, algumas leituras de algumas variações de sintaxes e de semânticas sociais já pré-configuradas e predefinidas. Nascemos dentro de uma longa peça e no meio de um ato que os que nos antecederam encenam antes de nós. Mas, uma vez dentro “dele”, tudo o que se faz “ali” deve ter um pouco de nós também.

É como escrever algo “meu” em um disquete formatado, onde há um texto inapagável, com o qual no máximo eu posso entrar em diálogo. Mas isso é tudo, porque existe o diálogo. Mesmo para as pessoas mais criativas, os mundos culturais onde vivemos e do qual somos parte e partilha, parecem mais com caraoquês do que com fitas virgens em um gravador de boa qualidade. Mas, ainda assim, cada um de nós é como se faz, e “canta como pode”. Ou melhor: “como aprendeu a cantar”. Melhor ainda, “como aprende e reaprende, a cada momento, a cantar”.

O nosso corpo aprende íntima, orgânica e espiritualmente associado à nossa mente. E ela será outra coisa que não uma dimensão dele? E ele, dela? O corpo aprende a adaptar-se ao seu meio-ambiente natural. Aprende a saber pouco a pouco sobre como deitar e sentar, como andar e parar, como manter-se em equilíbrio, como reagir ao frio, ao calor, ao perigo e à fome. Ora, assim também outras esferas de nosso psiquismo

aprendem a lidar com a cultura de que são/somos parte. Aprendem com sabedoria a adaptar-se, aprendendo a conviver e, mais do que tudo, aprendem criativamente a equilibrar-se no/com os seus ambientes culturais. Que não são nunca, não esquecer, uma “coisa” pronta, acabada e consagrada. Que são, antes os tecidos nunca acabados de eixos e feixes, de teias e tramas dinâmicas e bastante imprevisíveis dos símbolos e dos significados com que entretecemos a cada instante, ao mesmo tempo, os mundos de que somos pessoas e as pessoas que somos nestes mundos.

A cada momento descobrimos algo mais a respeito de como cada um destes meio-ambientes se enlaça com e se entrelaça dentro de um todo regeador da vida e da vida humana. Um campo de relações que apenas quando tomado no seu todo – inclusive e principalmente enquanto um tecido contínuo e dinâmico de aprendizagens – constitui neste todo integrador de todos os sistemas ambientais e em cada um destes meio-ambientes, aquilo que poderíamos dar, afinal, o nome de um “ambiente inteiro”.

A educadores importa transformar este aparente “sinal menos” na relação pessoa-cultura, ou mente individual-campo de significados, em um “sinal mais”. Porque o que passa é que na dinâmica inevitável das interações entre as pessoas, entre as pessoas e os seus símbolos, entre símbolos e símbolos (ou entre significados e significados), o que está acontecendo todo o tempo é uma fascinante relação dialógica entre a criação interpessoal da cultura e a criação cultural da pessoa.

Pois tudo o que criamos em tudo o que inventamos, é obra de uma partilha de idéias e de imaginações realizadas como ações pessoais e interpessoais. Nós criamos a todo o instante o mundo em que vivemos. Mas é dentro deste mundo e é dentro das suas culturas que cada um de nós vive e experimenta a possibilidade de interagir com sentido. Isto é, de agir interativamente com outros, entre outros, atribuindo sentido a nós mesmo e aos outros, e recebendo de outros a atribuição de sen-

tido sobre nós mesmos e sobre eles próprios. O mundo em que vivemos nos cria e recria continuamente.

Tentemos de novo.

Somos nós, seres inteligentes, receptivos ao novo, eternamente abertos a inovar, a tentar outra vez e até mesmo a “zerar” o feito e fazer o novo e a aprender sem parar, aqueles entes da vida que criam o mundo dos tecidos sociais e simbólicos que nos cria, nunca de uma vez para sempre, mas sempre um pouco mais, e mais adiante.

Aprender é, também, saber como lidar de maneira inteligente e progressivamente autônoma (o oposto de autômata) com esses vários fios entrelaçados e com esses vários padrões de cores, de tons e de efeitos de toques metafóricos do tecido cultural de quem somos. Mas aprender é também saber como participar dos eventos através dos quais este tecido se re-tece, essas cores se re-tingem e esse tons se recriam.

Pois o que nos torna humanos é o fato de que entre nós é impossível aprender e reequilibrar interiormente a vida e a inteligência através de cada saber adquirido, sem participarmos de algum modo ativo do fluxo de sentidos e de ações que reequilibram nossos contextos de vida e de pensamento.

Se, de um lado, a cultura “apaga” ou torna opaca à consciência uma boa gama do que aprendemos e seguirmos, ao vivê-la, de outro lado podemos imaginar que na história social da cultura nada se apaga de tudo o que foi pensado. De tudo o que, pensado, viveu o seu momento de diálogo entre duas vidas, entre pessoas de uma comunidade de consciência, como uma sala-de-aulas.

O que alguém pensou um dia e colocou em diálogo pode até mesmo ser esquecido, mas nunca mais se apaga. De todo o bom pensamento – aquele que cria algo ao ser criado como um gesto de aprender – sempre algo subsiste, mesmo quando nada dele tenha sido escrito ou registrado de alguma outra maneira. Porque todo o bom pensamento salta do seu breve momento para uma duração universal. Não seria uma metáfora fantás-

tica imaginar que um pensamento carregado de sentido salta de seu aqui-e-agora, de seu lugar de origem, de seu momento de gesto-nascido, para a imensidão dos espaços culturais de partilha de sentido onde haverão de estar os pensamentos que o acolhem.

E aqui, ao falar outra vez a palavra “criação”, temo que seja para contradizer, pelo menos em parte, o que escrevi até esta página. Eu me explico. De algum modo o que eu penso a cada instante, o que eu acabo de pensar, o que estive pensando hoje, quase nada possui de criação absolutamente original. Não é algo da minha exclusiva autoria e, portanto, sequer pode ser minha posse. Eu bem sei que penso os meus pensamentos, mas com que cuidados devo dizer: “este pensamento é meu”. Pois cada um dos pensamentos “meus”, é uma parte do fluxo cultural das teias e das tessituras de sentidos e de sentimentos de eu que faço parte. Em algum lugar Lacan disse um dia: “sou onde não me penso”. Terá sido por isto? Creio que não, mas faz algum sentido.

Não quero exagerar no dizer que isto que estou pensando para escrever, aqui, neste agora irrepitível, é um breve instante em que idéias e pensamentos “ideadas” e “pensados” por outras pessoas passam por mim. E chegam a mim, atingem um lugar de/em minha consciência e, querendo-o ou não, me convocam a entrar em um diálogo sem começo e sem final conhecidos, identificáveis, quando, por um momento entre tantos, me é dada a palavra.

Dentro de mundos de cultura, o que se cria e o que cria algo à sua volta faz parte e dinamicamente constitui uma comunidade de imaginários de que cada um de nós, em que cada um de nós é mais um companheiro de destino do que um hospedeiro. Mais um convidado do que um proprietário e mais uma reticência do que um ponto final.

A NATUREZA A CULTURA E A EDUCAÇÃO¹

Tanto para Marx quanto para Ortega, portanto, o que nós somos ou o que podemos ser não vem pronto. Temos, perpetua e infinitamente, que estar nos fazendo a nós mesmos. Isso é, o que a vida é, o que a história é, e o que significa produzir.

Tin Ingold

Estar Vivo – ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição

Na Bósnia ou em Belfast, cultura não é apenas o que se coloca no toca-fitas; é aquilo por que se mata.

Terry Eagleton

A ideia de cultura

Prólogo – um francês lembra o que um argentino fala sobre chineses

Comecemos este escrito inevitavelmente longo, com um francês e um argentino. Mas eles falam de chineses. Em uma passagem logo ao começo de *As palavras e as coisas*, Michel Foucault confessa a seus leitores a estranha origem da ideia de escrever o seu livro. E, vindo ela, de quem veio, alguns misteriosos chineses do passado e um não menos misterioso

1 Este escrito é uma releitura de textos meus sobre a cultura, tal como estudada sobretudo por antropólogos, através de uma aproximação com o saber e a educação. Ele foi elaborado em abril de 2019 para o *Curso de Maestria en Educación Popular*, da *Universidad Nacional de Lujan*, na Argentina.

argentino do presente, reconhecamos que um dos mais importantes livros sobre o pensamento humano deveria ter mesmo a sua origem entre o surrealismo e o inimaginável. Vejamos.

Este livro nasceu de um texto de Borges. Do riso que, com sua leitura, perturba todas as familiaridades do pensamento – do nosso: daquele que nossa idade e nossa geografia -, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres, fazendo vacilar e inquietando, por muito tempo, nossa prática milenar do Mesmo e do Outro. Esse texto cita “uma certa enciclopédia chinesa” onde será escrito que “os animais se dividem em: a) os pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”²

Lembrei Michel Foucault lembrando Jorge Luís Borges, que lembrava uma aparentemente alucinada enciclopédia da China Antiga, porque vou falar sobre cultura. E acredito que houve no passado próximo e segue havendo no presente momentos em que quase a nossa compreensão sobre a cultura poderia ser escrita de maneira não muito diferente da encan-

2 Michel Foucault, *As Palavras e as Coisas*. Tenho comigo a nova edição pela Martins Fontes, de 1999. Está na página IX, no primeiro parágrafo. Um exagerado acento argentino neste estudo tem a sua razão no fato de que ele foi originalmente escrito para um minicurso na Universidad Nacional de Lujan.

tadora e curiosa compreensão enciclopédica chinesa sobre os animais.

Os humanos, seres da natureza, da cultura

Este é um escrito de antropologia dedicado a pessoas da educação. Assim sendo, ele deverá começar completando algo extremamente raro ou inexistente em artigos e livros de antropólogos. Pois ao procurar desvendar aqui como e porque nos tonamos “animais culturais”, logo a seguir estarei associando o nosso poder de transformar a natureza de que somos parte em cultura, assim procedemos porque ao lado de sermos “seres da cultura”, somos “seres aprendentes”. Sim. Emergindo de seres da natureza que nos antecederam ao longo de alguns milhões de anos, nós nos tornamos seres humanos porque aprendemos a aprender. Somos em geral definidos como “seres sociais”, “seres racionais”, “seres políticos” (no primeiro sentido grego da palavra). Somos “tudo isto” e algo mais. Mas somos sobretudo seres do aprendizado.

Alguns amigos meus, etnólogos (especialistas no estudo de sociedades culturas indígenas) costumam dizer e repetir: “felizes os índios que não precisam ir à escola”. Na verdade, agora, em vários países da América Latina e de outros cantos do mundo, eles vão a escolas de educação indígena (mas levada a eles por brancos). E algumas etnias e comunidades tribais estão tratando de dar um passo além, criando os seus próprios sistemas, inclusive escolares, de educação³. Não duvido que

3 Na mesma época em que a minha universidade, a UNICAMP incorporou a diferentes cursos de graduação 76 jovens indígenas vindos sobretudo da Amazônia, povos indígenas do Cauca, na Colômbia, criam uma “educación própria”. Uma modalidade de educação de (e não para) indígenas que submete às suas culturas a educação proposta e trazida pelos brancos. Ver *La Educación Propia – vivencias y reflexiones – sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*. Dados completos na bibliografia ao final.

biólogos digam, com mais razões: “felizes algumas espécies de animais que sequer precisam aprender”. Alguns seres vivos no Planeta Terra não necessitam qualquer aprendizado após o seu surgimento na natureza. Nascem com tudo o que preciso saber inscrito em seus DNAs, como as amebas e as bactérias. Outros seres completam o “saber inato” com o que aprendem em relação direta com o seu meio natural, como as tartarugas e os peixes. Outros necessitam da presença “dos que já sabem” para completar o seu aprendizado para a vida. Os pássaros, os cães e os gatos seriam bons exemplos. Outros, bem mais complexos, além do “par de pais” (no caso de cães e gatos, somente a mãe) completam o seu aprendizado “social” junto ao coletivo de seu grupo animal, como os lobos e os elefantes e, mais ainda, os macacos, sobretudo os “antropomorfos” que além de serem os mais parecidos conosco, são os mais complexamente sociais: orangotangos, gorilas, gibões e, principalmente chimpanzés.

Animais – inclusive os da *Enciclopédia Chinesa* - aprendem com a natureza ou com outros de sua espécie. Nós, os humanos também. Nós que biologicamente somos uma espécie entre tantas de animal vertebrado, mamífero e primata. Ora, enquanto os animais aprendem com outros seres durante um breve tempo, nós, os humanos, vivemos aprendendo. E nem precisamos estar “fazendo pós-graduação” para que assim seja. E quando a UNESCO lança uma campanha universal em nome de uma “educação ao longo de toda a vida”, ela está apenas tornando mais motivado e oficial o que entre-nós, nós, mulheres e homens da vida do dia-a-dia, mutuamente já praticamos.

Há também uma outra diferença notável. Os chimpanzés bonobos (os mais próximos a nós) aprendem dentro de um contexto de *sinais*, como “ver” um outro quebrando um coco com uma pedra e “imitar” o que ele fez, como um comportamento aprendido. Ou, no limite compartilham a vida em um contexto de *signos*, como aprender a reconhecer e emitir cerca de vinte sinais sonoros com que algumas espécies de símios comunicam

uma série de mensagens entre eles⁴. Nós também nos comunicamos, e mutuamente nos ensinamos e aprendemos através de *sinais* (como colocar um dedo indicador diante da própria boca para sugerir “silêncio” a uma criança), e de *signos* (como quando a mesma criança vê um desenho de uma baleia em um livro e “sabe” que “aquilo” representa uma baleia de verdade). No entanto, essencialmente, nós nos comunicamos e nos ensinamos-e-aprendemos através de *símbolos*, como a palavra “símbolo” que você acabou de ler, e que entre as mais de cinco mil línguas faladas e escritas em todo o Planeta Terra, deve ser grafada e pronunciada através de milhares de representações semelhantes ou muito diferentes.

Somos seres alçados do *sinal* e do *signo* ao *símbolo*. Somos seres de uma mente que sabe-e-pensa, como a de um gorila. Mas uma mente que sabe que sabe, e que pensa o que pensa porque se-sabe-pensando-e-sabendo. Somos os seres que passamos da *consciência reflexa* (saber) para *consciência reflexiva* (saber-se sabendo). Por isso necessitamos anos e anos de treinamento zen budista para aprendermos a fixar a mente em um absoluto presente. Algo que cachorros e macacos fazem sem precisar de guias espirituais. Porque somos os seres que contemos em nós sentimentos e pensamentos que viajam entre o passado, o presente e o futuro. Por isso somos seres cuja memória não é também “reflexa”, como em um gato, mas “reflexiva”. Por isso um gato pode sentir “falta de”; enquanto em nós a falta pode ser transformar em “saudade”, e também em lágrimas, em poesia ou em letra de tango. Por isso também, sabemos que um dia iremos morrer.

Enfim, somos seres da natureza, como bactérias e orangotangos. Mas somos *humanamente naturais*, como um dia

4 Algumas pessoas amigas, criadoras de cães e singularmente fascinadas pelo seu animal de estimação, garantem que “o meu cachorro vai muito além disto”. Mas convenhamos que esta observação emotiva e amorosamente apaixonada é pura fantasia.

lembrou Carlos Marx. Quando nossos ancestrais viviam a esmo, desde quando desceram das árvores e se tornaram “primatas bípedes”, abelhas e passarinhos já construíam ninhos que eram e são prodígios de arquitetura. Milhões de anos depois elas e eles seguem construindo as mesmas colmeias e os mesmos ninhos. E nós habitamos cavernas, e depois nos espalhamos pelo mundo e aprendemos a construir casas de gelo, de peles, de pedras, de barro e de madeira. Agora construímos estações espaciais e já há quem planeje habitações para quando começarmos a “colonizar Marte”. Porque enquanto um castor constrói diques movido por impulsos de sua biologia, nos desenhamos antes na mente e em uma folha de papel a casa que mais à frente levantaremos do chão.

Somos seres da *natureza* de que somos parte. Mas somos seres da *cultura* que criamos para podermos viver na natureza. Na aurora da humanidade, uma pedra achada no fundo de um riacho era uma “coisa da natureza”. A mesma pedra laboriosamente trabalhada para converter-se em um objeto de corte, tornava-se um “objeto da cultura”.

Nos dias de agora, uma planta nativa de erva mate na floresta é um ser vivo da natureza. A mesma planta cultivada em um hectare de terra na Argentina é um ser da natureza culturalmente trabalhada. Colhida, tratada, queimada e moída, ela deixa de ser uma planta em seu primitivo estado natural, e passa compor mínimas frações dela, culturalmente transformadas. Embalada, vendida e comprada em uma loja de Lujan, ela se transforma em um objeto de transações econômicas, vividas dentro de um contexto de cultura. Dentro de uma cuia (também em geral algo da natureza artesanalmente trabalhada); misturada à água fervente, sugada através de uma bomba de prata (ou outro metal mais barato), e incorporada ao corpo de uma mulher argentina, aquilo que foram folhas verdes de uma planta, entre a natureza e a cultura torna-se um alimento; um líquido aquecedor de um corpo humano, e também um “objeto de puro prazer”. Passada de mão-em-mão em uma

roda de pessoas que “mateam mientras charlan”, ou “charlan mientras mateam”, dependendo do contexto, a distante árvore de erva mate torna-se culturalmente um ingrediente oportuno, necessário ou mesmo indispensável em uma roda “platines” de diálogos. Tanto é assim que uma quantidade apreciável de argentinas, de uruguaios e de brasileiros do Sul, fervoras “mateadoras”, dificilmente conseguirão “dialogar sin matear”.

E um diálogo se faz com gestos humanos. Passar de mão em mão a cuia com água quente e erva mate é um *ato* físico, orgânico. Entre duas pessoas que conversam enquanto “mateam”, o *ato* transforma-se em um *gesto*.

Tanto que ao buscar explicar a quem o leia a diferença entre uma coisa e a outra, Clifford Geertz, um antropólogo norte-americano escreve isto.

Vamos considerar... dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário: no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos: observando os dois sozinhos, ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela ou, na verdade, se ambas eram piscadelas ou tiques nervosos. No entanto, embora não seja retratável, a diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é grande, como bem sabe aquele que teve a infelicidade de ver o primeiro tomado pela segunda. O piscador está se comunicando e, de fato, comunicando de uma forma precisa e especial: 1. deliberadamente, 2. a alguém em particular, 3. transmitindo uma mensagem particular, 4. De acordo com um código socialmente estabelecido e, 5. Sem o conhecimento dos demais companheiros. Conforme salienta Ryle, o piscador executou duas ações – contrair a pálpebra e piscar – enquanto o

que tem um tique nervoso apenas executou uma – contraiu a pálpebra. Contrair as pálpebras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim significa um sinal conspiratório, é piscar. É tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura e – voilà – um gesto⁵.

Somos os seres leitores e criadores de sinais, como o ver fumaça e imaginar que há fogo, ou como o espirrar. Mas somos também seres que saltaram do ato ao gesto, ao saltarmos do sinal ao signo e dele ao símbolo. E “símbolo” será a palavra-chave (ou mágica) em todo este escrito sobre a cultura. E entre eles, o símbolo mais original, usual e relevante é a *palavra*. E a palavra habita a *linguagem*. E nós, os humanos somos “seres da linguagem” e, através dela, somos seres da *natureza* criadores da *cultura*.

Cultura... o que ela parece ser?

Quero trazer aqui, com pequenas atualizações e revisões, uma compreensão do que, em um sentido muito simples e primário, antropólogos acreditam ser “a cultura”. Logo se verá que estarei repetindo em uma outra ordem, palavras e ideias já escritas acima.

Cultura é tudo o que nós, seres humanos, acrescentamos ao nosso mundo a partir dos diferentes círculos de relacionamentos entre nós, indivíduos naturalmente biológicos, transformados em pessoas, isto é, em sujeitos e atores das comunidades que culturalmente criamos. Somos seres humanos porque somos habitantes de mundos de cultura.

5 Está na página 16, do livro *A interpretação das Culturas*, da edição de 1978, da Zahar, no Rio de Janeiro. Existe uma edição melhor e mais atual, da Editora L&MP, Porto Alegre.

Somos seres criadores e transformadores de mundos construídos através de um tipo peculiar de atividades individuais, e sobretudo coletivas. Interagimos através de ações por meio das quais nós nos apropriamos de um “mundo dado”, como a natureza de que somos parte, e criamos um ‘mundo construído como cultura.

E, ao agirmos assim, nós nos transformamos também. E esta transformação de nós mesmos não se passa apenas em nossa natural biologia, através de mudanças significativas no corpo dos seres que evolutivamente nos antecederam, como o andar bípede (razão de mais da metade dos seres humanos terem “problemas de coluna”); as modificações das mãos, sobretudo com a progressiva oposição do dedo polegar aos outros dedos da mão; o desenvolvimento de uma fantástica visão; as modificações do palato, condição para uma fala articulada; o crescimento e a extraordinária complexificação do cérebro, etc.

Em uma outra original direção, ao contrário do que acontece com os animais, em um grupo humano os seres original e naturalmente biológicos são culturalmente transformados, ao serem transplantados do reino da natureza para um domínio de cultura. Entre nós, o que seriam as “fêmeas” em um bando de gorilas, são “mulheres”. E mulheres são esposas e mães; são irmãs, primas tias, sobrinhas, avós e madrinhas. São também professoras. As relações que as mulheres e os homens de um grupo estabelecem e partilham são regidas não apenas pelo que existe em nós de biológico ou de genético, mas pelo que geramos culturalmente em nós e entre-nós.

Vivemos no interior de relações naturais, tornadas culturalmente sociais, ao serem criadas e regidas pela maneira como nós transformamos “coisas” e “leis naturais” inscritas em nossos corpos, em “valores” e em “regras culturais”. Em sistemas simbólicos através dos quais a mulher é transformada em mãe e a “mãe” é sentida, pensada e vivida através de tudo aquilo que significa “ser mãe em minha cultura”.

Assim, ao passarmos do primado das leis biológicas da natureza para as gramáticas sociais que estabelecem e regem posições e relações entre categorias de pessoas, nós criamos padrões de cultura, para podermos viver e reproduzir a espécie de que somos, convertendo-nos em celibatários, em casais, em famílias nucleares, em redes de parentesco, em comunidades, em sociedades, em um povo, uma nação e, no seu limite mais belo extremo, em uma humanidade.

E ao criarmos o mundo de cultura que habitamos, geramos interativamente práticas do fazer (como preparar um “chimarrão”); éticas do agir (como coletivamente tomar o mate em um momento de encontro entre pessoas); lógicas do pensar (quando buscamos os fundamentos filosóficos, sociológicos, éticos, etc. que fundamentam a maneira como culturalmente se “matea” em uma roda de amigos. E geramos ainda complexos universos simbólicos como sistemas de sentido que em uma instância mais alta e abrangente” estabeleceria, como em um mito guarani, a origem do mate é desvelada como uma dádiva divina. Algo que dentro de outros “universos simbólicos” entre o mito e a religião, alguns povoadores não-indígenas do Sul da América Latina devem acreditar também.

Assim, praticamente tudo o que nós criamos é, de um modo ou de outro, cultura. Tudo aquilo que nós incorporamos ao mundo através de nosso complexo e diferenciado trabalho motivado, reflexivo e dotado de significados, constitui o conjunto ordenado de nossos mundos de cultura.

Mas se uma cultura é povoada de atos e de gestos que vão do plantar erva mate a tomá-lo, ritual e celebrativamente, após as suas folhas haverem em diferentes momentos serem processadas, resulta evidente que isto a que damos o nome de “cultura” (uma palavra que nos vem da agricultura, não esquecer) possui diferentes modos de realização e de significação.

Assim, entre as práticas do fazer e as lógicas do pensar, escritas linhas acima, imaginemos em um primeiro momento

que uma cultura é um múltiplo universo de “coisas”, de “objetos”, de “técnicas de relacionamentos com a natureza” (a pesca, a agricultura e o amor), de processos sociais de conhecimento (da culinária à filosofia), de sistemas de valores e as suas gramáticas e regras de posições e de relações sociais que diferenciadamente estabelecem: quem é quem? Quem é quem para quem? Quem pode fazer o que com quem?

Estejamos atentas a que uma compreensão do que seja a cultura não deve ser empobrecida em duas direções. Primeira: a cultura não se esgota somente na esfera dos produtos materiais do trabalho humano, como os da arte erudita ou do artesanato popular. Ela não é um mero “produto” residual de uma modalidade qualquer de trabalho realizado por alguém. Ou melhor, ela é “isto” e algo mais. Ela está na dinâmica de sua própria cotidiana realização. Ela é mais um “processo de”, do que um “produto para”.

Assim, a cultura habita os múltiplos e diferenciados procedimentos de relacionamentos entre nós e a natureza entre nós e nós-mesmos (eu comigo e eu com os meus outros); e entre nós e os nossos símbolos. Como o trabalho que estou realizando agora para escrever isto, que em algum momento espero que vocês estejam se dando ao trabalho de ler.

Assim, podemos pensar a complexidade da cultura como complexos de sistemas de atos e de gestos por meio do qual as mulheres e os homens criam e recriam continuamente o seu próprio mundo de vida e de destino. E realizam “isto” através do que conectivamente elas e eles fazem, criam, comunicam, dialogam, conflitam, ensinam, refazem, consolidam, modificam, transformam, etc.

Segundo, a cultura não é apenas a “face imaterial da vida social”. Não se restringindo a ser a soma dos produtos materiais da ação humana, ela também não se esgota no repertório de filosofias e mitos, contos e cantos, de poesia e prece de uma tribo da Amazônia ou de uma comunidade religiosa de Buenos Aires. Ela não se reduz ao conjunto de seus mitos e, como

síntese, de sua cosmovisão vivida como uma forma peculiar e ancestral de religião.

Ela é tudo isto, sendo, antes, a realidade concreta da própria lógica tão aparentemente natural e tão complexa de uma vida social. Em uma suprema dimensão, entre o pensamento filosófico e a crença religiosa, uma cultura busca tornar compreensível e partilhável respostas a perguntas como: “Quem somos nós?”; “De onde viemos?” Quem o que nos fez?”; “Qual o nosso destino pessoal e coletivo”? Etc., Mas em uma dimensão mais socialmente “geográfica”, cada cultura pode ser pensada também como um mapa; como um “guia de vida”, como um conjunto ordenado de sinais e símbolos de orientação concreta para a vida os habitantes de uma comunidade.

Quando Edward Taylor propôs a sua definição de cultura, em 1871, as ideias sugeridas aqui estavam já em embrião. De então até hoje os antropólogos se deram ao trabalho de inventar centenas de outras definições. Até chegarmos ao ponto em que alguns praticantes da antropologia perguntam: “a cultura existe ou é uma invenção superável e desnecessária?” Fiquemos por agora com Taylor:

(Cultura) tomada em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.⁶

Alguns anos mais tarde, Alfred Kroeber, um dos primeiros antropólogos modernos, procurou estabelecer um consenso sobre o que a cultura é, e como ela “age”. Faço aqui uma breve súmula de suas ideias.

6 Edward Tylor, apud, Roque de Barros Laraia, *Cultura, um conceito antropológico*, Zahar, Rio de Janeiro, 1986, p. 25.

1^a. A cultura faz o homem transcender da ordem da natureza para uma lógica não determinada pela herança genética. É ela que molda e determina o comportamento humano e justifica para seus seres as suas ações e realizações.⁷

2^a. A cultura é ordenada. Ela é uma construção sistêmica de padrões fundados em conhecimentos e valores. O homem age e significa a sua ação e a sua vida no mundo de acordo com padrões culturais. Nele os instintos e o jogo dos poderes da natureza foram anulados ou relativizados com o passar do tempo, pois o dado simbólico da cultura se inscreve tanto na objetividade da vida social quanto no próprio cérebro humano.⁸

3^a. a cultura é um meio exclusivamente humano de adaptação aos mais diferentes ambientes ecológicos. Ao invés de modificar o seu aparato biológico “dado” por herança genética, como fazem todos os animais, o homem modifica culturalmente o seu meio ambiente.

4^a. Em decorrência de sua capacidade de intencional o seu meio e transformá-lo, de

7 Ampliei um pouco as idéias essenciais de Kroeber a respeito da cultura. Deixei de lado alguns itens que não interessam aqui. Em Laraia, op. cit., páginas 49 e 50.

8 Interessante observar como em Clifford Geertz, seguindo outros paleontólogos e antropólogos, o dado da emergência humana à cultura modifica a própria trajetória de evolução biológica do cérebro humano. Quando o homem ascende ao símbolo, é nos seus termos que as próprias transformações da lógica física do cérebro se modificam. Esta é uma primeira vez em que algo extracorpóreo, mas também não-natural (como as variações ecológicas no caso dos animais), atua decididamente na evolução da própria matéria da vida. Ver o capítulo 3: *O crescimento da cultura e a evolução da mente*”, em *A interpretação das culturas*.

acordo com suas necessidades de sobrevivência, mas também de acordo com a maneira múltipla e diferenciada como cada grupo social humano se relaciona simbolicamente com a natureza, o homem foi o único ser vivo e relacional capaz de romper com as barreiras das diferenças ambientais, tornando toda a Terra o seu habitat.

5^a. Criando o mundo de cultura como o seu modo de viver a sua relação com o mundo de natureza, o homem depende cada vez mais do seu conhecimento, da acumulação de saber e do aprendizado. Depende do que ele aprende, testa e sabe, mais do que de padrões e atitudes geneticamente determinadas, para agir sobre o mundo e sobre ele próprio. Eis um ponto essencial para quem como nós, participa da cultura através da educação!

6^a. Ao contrário do que acontece com os padrões genéticos, os da cultura são acumulativos. A abelha repete infinitamente o mesmo padrão de construção da colmeia, de acordo com sua espécie, mas os homens criam inúmeras formas diferentes de habitações, de acordo com as suas culturas e mesmo no interior de uma delas. Mais ainda, ao longo da história de cada cultura, de cada povo, os seres humanos podem fazer variar o padrão de suas casas e de sua própria vida. Ele é resultante de toda a experiência histórica de gerações anteriores.⁹

9 Esta ideia é quase o reverso da medalha da anterior. Enquanto em cada animal o saber da espécie se reinicia em um ponto zero, já que como todos os antecedentes o seu comportamento repete em tudo uma conduta anterior e se esgota na biologia da espécie, no homem cada ser nasce em um momento de cultura que comparte e em que se inicia, não a partir

Devo advertir a quem não deseje mais do que uma ordenada e quase “escolar” compreensão do que seja a cultura, que fique por aqui. Digo isto porque desta linha em diante deverei estar desmontando e remontando o que lemos até esta linha, para possivelmente chegarmos ao mesmo lugar, apenas viajando por caminhos bastante mais sinuosos.

A cultura é “isto” e talvez “nada disto” ao mesmo tempo

Até aqui procurei escrever consensos. Aquilo que encontramos em manuais das ciências sociais para as quais ela é um conceito relevante, ou mesmo central. No entanto precisaremos agora sair do terreno das “regularidades a respeito de”, em direção às “diversidades sobre o que parecia uniforme”. Lembro que o que vemos acontecer em nossos dias a respeito da “cultura”, entre antropólogos, acontece também a respeito da “vida” entre biólogos; a respeito da “educação” entre pedagogas; a respeito da “pessoa” entre psicólogos; a respeito do “universo” entre cosmólogos; a respeito de deus entre teólogos; e a respeito de tudo, entre poetas e filósofos.

Pois, por toda a parte, ali onde parece haver consenso sobre termos e temas essenciais, na realidade não existe consenso algum. E todas as ciências se alimentam bem mais de divergências entre teorias efêmeras, do que de convergências ao redor de ideias tidas como consensuais e perenes. Seria a matemática uma exceção?

Assim, a um olhar mais apressado pode parecer que “a cultura é isto”, e ela “funciona socialmente assim”. Mas nem ela é exata e unificadamente “isto” e nem, entre as diferentes compreensões de como ela “age”, a cultura “funciona assim”. Na verdade, estamos, mais hoje do que ontem, em um território

da matriz de dados genéticos impressos no corpo e no psiquismo, mas a partir da aquisição simbólica de um saber transposto para a cultura e transformado através dela.

rio mais amplo, diverso e polêmico do que ele parece ser. Entre os que negam a realidade social e simbólica da “ideia de cultura”, e os que se apegam com ferrenha fidelidade a ela como um conceito ainda essencial não apenas entre antropólogas, compartilmos várias compreensões sobre o que seja a cultura, que diferenciadamente criamos e em cujo interior diversamente vivemos.

Algumas compreensões são de algum modo convergentes; outras, diferentes e, outras ainda, divergentes. Vejamos um primeiro par de diferenças sobre as razões fundadoras da experiência da cultura entre nós. Ou seja, entre os seres que cientificamente se auto-intitularam “Humanos Modernos”, ou “Homo Sapiens Sapiens” (homem duplamente sábio). Os mesmos que Desmond Morris, em seu conhecido e controvertido livro, preferiu chamar de: “O Macaco Nu”.

Em seu livro: *Antropologia ecológica*, Walter Neves lembra que desde pelo menos a década dos anos sessenta a antropologia configurou-se entre dois eixos fundamentais de compreensão do que seja a cultura. Um deles dedicou-se ao estudo dos elementos materiais necessários à solução de problemas de sobrevivência dos grupos humanos, ao lado de suas repercussões diretas sobre a organização destes próprios grupos como sociedades humanas. O outro concentrou-se em pesquisas dirigidas à decifração das “dimensões espirituais” da mente humana, a partir de sua específica capacidade de agir através de processos de simbolização e de significação de todas as coisas¹⁰.

Walter Neves toma emprestada uma das classificações lembradas em um estudo célebre de Roger Keesing¹¹. De um

10 Walter Neves, *Antropologia Ecológica*, da coleção “questões da nossa época”, da Editora Cortez de São Paulo. Está na página 13 da 1ª edição, de 1996.

11 O trabalho original de Keesing tomou o nome de *theories of culture*, e foi publicado no vol. 3 do *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, California, de 1974. Uma síntese muito simples, mas completa e bem rea-

lado de um grande divisor de águas, estão as teorias adaptativas da cultura, as mesmas que Walter Neves irá em conjunto chamar de “teorias da barriga”: “primeiro comer, depois, filosofar”. Essas teorias, em geral associadas a compreensões de tipo materialista e/ou ecologista da pessoa humana e da sociedade, tendem a associar o aparato cultural a sistemas e padrões de comportamento destinados a adaptar comunidades humanas às condições de seus ambientes naturais, garantindo assim a sobrevivência de seus indivíduos e, no correr do tempo, a do próprio grupo social.

Os seguidores desta vertente compreendem a cultura como conjuntos ou sistemas criados para responderem a questões impostas ao homem como necessidades “naturalmente humanas” de *reprodução da vida física*, ou de *ordenação da vida social*. Cultura compreenderia então, desde o ato aparentemente simples através do qual um ancestral nosso trabalhava lascas de pedra para transformá-las em uma arma, até tudo o que vai do símbolo, à linguagem, à sensibilidade, à organização social do parentesco, à ciência, às artes, à educação, ao ritual. E também abrange as ideologias, os diferentes sistemas de cosmovisão e outros imaginários existentes tanto entre os “índios isolados” da Amazônia quanto moradores de um bairro de “classe média” na cidade de Buenos Aires¹²

lizada do artigo de Keesing está no capítulo 6 do livro de Roque Laraia, *Cultura, um conceito antropológico*.

- 12 Segundo estudos e investigações recentes, devem existir em todo o mundo pouco mais de 100 “povos isolados”, isto é, sem contato significativo alguém com outras comunidades humanas. Um deles existirá ainda no Caco Paraguai e pouco mais de 90 na Amazônia, sobretudo brasileira. Povos que possuiriam desde as suas tecnologias de manejo do ambiente, até seus sistemas de compreensão da realidade humana ou mesmo cósmica. Povos que poderão haver criado complexas linguagens, e dos quais nada conhecemos. Isto em pleno século XXI. A “política indigenista do Brasil” respeita o desejo de isolamento deles, demarca os seus supostos territórios e os deixa em seu isolamento assumido. Mas algumas

Como uma resposta primária a questões materiais de sobrevivência no mundo, e como uma resposta a necessidades secundárias, como a construção de coletivos de vida humana, a cultura importará essencialmente pelo que ela “faz”. Ou, pelo que realizam os homens através dos e como uma cultura. Ela responde a imperativos biopsicológicos inerentes à natureza humana, como estratégias de produção de bens e de circulação deles e do poder entre os homens na sociedade, e entre sociedades.

Assim sendo, para as correntes da razão prática, a cultura pode ser definida como um diferenciado complexo de instrumentos do fazer e do poder. Isto é, como estratégias instrumentais, social e políticas de controle material do meio ambiente, e de ordenação e de legitimação de uma ordem social vigente.

Assim, a razão de ser da cultura e de tudo o que através dela circula entre os homens não está nela mesma e, menos ainda, em algum tipo de princípio fundante propriamente simbólico. Ela está, antes, nos processos, nas lógicas simbólicas e nas relações interpessoais cujo propósito de alguma maneira sempre tem a ver com alguma forma de exercício do fazer e do poder. Inclusive o poder que existe na apropriação do símbolo e do significado como um meio de inculcação de valores, de princípios, de sentimentos de identidade, de crenças e de orientações de conduta. Dentro de algumas variantes desta ótica, tanto a religião quanto a educação podem ser reconhecidas como sistemas de orientação e ordenação de pessoas em nome de uma forma de organização de um impositivo e pragmático “modo de vida” realizado como uma sociedade humana.

Em uma outra direção procuremos compreender os fundamentos das *teorias da razão simbólica*. Aquelas que alguns

tribos já contatadas com os brancos têm apresentado queixas a respeito de possíveis atos de pilhagens dos “isolados”, que se acercam os outros provavelmente devido a invasões de garimpeiros, madeireiros e outros predadores da natureza, em seus territórios originais de vida.

antropólogos chamariam de *teorias idealistas da cultura*, e que Walter Neves chamará de “teorias do pensamento”. O seu lema poderia ser: “comemos símbolos através de alimentos, e os comemos porque os pensamos”. Entre as suas diferentes concepções uma e outra convergem no suposto de que a *cultura* articula sistemas de símbolos e significados através dos quais pessoas e grupos humanos interagem, comunicam-se e, assim, atribuem sentidos e significados ao que sentem, pensam e fazem. Assim, entre aos seus criadores e seguidores, a cultura vale mais pelo que *diz* entre seres humanos, do que pelo que *faz* através deles e sobre eles. Assim, ela é menos um produto de relações desiguais regidas pelo conflito, e mais uma coletiva criação solidária regida por necessidades sociais de consenso. Menos do que uma questão instrumental de ações dirigidas ao fazer e ao poder, a sua lógica deve ser buscada em seu valor como um sistema de saberes e de sentidos. Como uma estratégia simbólica de comunicação, por meio da qual os homens que a produzem e a compartilham estabelecem entre eles acordos sobre os significados dos seus signos e símbolos e sobre o sentido da vida e do mundo.¹³

Tal como veremos mais adiante com Clifford Geertz, a cultura vale mais pelo que “diz”, através de gestos vividos e pensados como símbolos e significados, do que através do que ela “faz”, por meio de atos práticos destinados à manipulação produtiva da natureza e à ordenação pragmática da vida social. O mesmo que dizer que a cultura pode ser compreendida bem mais pelo que ela fala aos e entre os seus integrantes, do que pelo que eles fazem através dela.¹⁴

De modo geral, e sem muito rigor, podemos sugerir que às *teorias da razão prática* e de uma *sociologia do conflito* interessa

13 Isto está em: *A força do sentido*, a introdução de Sérgio Micelli a um dedicado livro Pierre Bourdieu, na página VIII.

14 No livro de Roque Laraia esta passagem pode ser encontrada da página 60 em diante.

mais a análise dos fatores sociais e especialmente políticos de produção e reprodução de uma cultura, entendida como ordem cultural e suas variantes. De outra parte, às *teorias da razão simbólica* e de uma *antropologia do consenso* o que importa é mais a apreensão da lógica interna de uma cultura.

Dado que a cultura é uma complexa estrutura de símbolos e de significados, muitos deles não-conscientes para os seus próprios realizadores, ou já que ela é mais um contexto simbólico onde as relações sociais podem ser consensualmente exercidas, do que um território de relações de poder que de fato as fazem serem exercidas, o que vale é a sua decifração, através da leitura de seus significados subjacentes, como narrativas de compreensão de sua lógica interna, de acordo ou a partir de como ela é pensada e vivida pelos seus próprios agentes.¹⁵

Se as quisermos subdividir, veremos que as teorias da razão simbólica podem ser divididas em três grandes linhas de abordagem.

- 1^a. A que considera a cultura como um *sistema cognitivo*; princípio que funda a etnociência dos norte-americanos. O foco da pesquisa de seus praticantes é a análise dos modelos lógicos de classificação, construídos e coletivizados pelos integrantes de uma comunidade cultural a respeito de seu próprio universo natural.
- 2^a. A que toma a cultura como *conjuntos de sistemas estruturais*, e se preocupa com a análise de seus processos internos de transformação. Em sua orientação

15 Não é que em uma teoria interpretativa da cultura, como em Geertz, a questão do poder não seja levada em conta. Mas ele não conta decisivamente para fazer com que um sistema cultural seja o que é, porque ele mesmo e sua trama de interesses e decisões estão incorporados a um contexto mais amplo, a própria cultura. É neste sentido que em Geertz a cultura não é definida como um poder, ou uma resultante direta e mecânica de relações de poder, mas como um contexto de símbolos e significados reais e concretos onde relações, inclusive as de poder, podem ser realizadas.

desenvolvida através do estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, o lugar de origem da cultura é a própria mente do homem. Daí o seu “panbiologismo”, segundo alguns críticos. Em sua pesquisa o que importa é a análise das múltiplas variantes culturais desta “mente”, tal como elas se traduzem sob a forma e de diferentes sistemas de mitos, de artes, de parentesco, etc. Sua análise mais abrangente e profunda serviria à decifração da dimensão inconsciente de sua “mente humana geradora”.

- 3^a. A que considera a cultura como *sistemas simbólicos*. Como sistemas de símbolos entendidos não como *estruturas lógicas mentais*, ou como nas teorias do sistema cognitivo, ou ainda como complexas estruturas inconscientes de que a cultura “visível” e praticada seria apenas um fenômeno exterior, como nas teorias estruturalistas. Ao contrário, segundo esta terceira vertente, os símbolos, matrizes da lógica e da ação humana, configuram a matéria-prima mais concreta e mais consistentemente real da própria vida social. Seu mais conhecido praticante é Clifford Geertz, com quem nos encontraremos linhas adiante. Mais do que apenas socialmente coletivos, eles são culturalmente “públicos”. Eles existem e coexistem na cotidianidade da vida social, e são organizados como verdadeiros mapas culturais de orientação concreta e partilhável de uma “vida social”. Eles constituem a realidade visível da experiência humana sob a forma de matrizes; de “tramas e de teias de sentidos e de significados com que o homem concreta, cotidiana e coletivamente “pensam, através de uma dimensão cognitiva de “visão de mundo”. E a cultura configura e se realiza também como uma tessitura de símbolos e de significados através dos quais uma comunidade humana gera e estabelece os sistemas de pautas e regras, de valo-

res e princípios codificados de controle concreto das possibilidades e alternativas de comportamentos e de relações entre sujeitos da sociedade, enquanto autores e atores de uma cultura.

Cultura? Uma pergunta com múltiplas respostas e nenhuma certeza

Este tópico conclama dois antropólogos norte-americanos. Um deles Leslie White, vindo de um passado não tão remoto, mas já bastante distanciado do momento em que o outro, Clifford Geertz surge, pesquisa e escreve. Antecipo que tal é a rapidez com que hoje em todos os campos e domínios da vida e do pensamento “tudo o que é sólido desmancha no ar”, que as ideias matrizes de Clifford Geertz (de quem me considero até hoje um moderado seguidor) em muito pouco tempo começaram a serem questionadas por seus próprios ex-alunos “pós-modernos”. Neste sentido remeto quem me leia e queira mergulhar em tais labirintos, um livro organizado pelo antropólogo argentino Carlos Reynoso: *El surgimiento de la antropología pós-moderna*. Nele um primeiro artigo, após a longa e excelente introdução de Reynoso, é de Clifford Geertz. E todos os outros são escritos de ex-alunos ou de outros antropólogos mais jovens, prontos a repensar as teorias antecedentes e a reescrever a teoria e a prática da antropologia.

Para bem avaliarmos um dos motivos mais centrais na diferenciação tão aparentemente extrema de correntes e vertentes de compreensão da cultura, devo lembrar que, tal como entre antropólogas, também outros cientistas da pessoa, da vida, e da matéria-energia, vivem agora uma afortunada passagem. Ela vai de ciências focadas sobre a estrutura de “coisas”, em direção a redes de relações entre os integrantes criadores da “coisa”, e atribuidores de sentido e significado a “ela” e ao que eles fazem, quando interagem, quanto criam e quando pensam “uma coisa e a outra”.

Aos poucos passamos do olhar direcionado à regularidade mecânica das estruturas e de uma suposta “canonicidade” dos seus processos, para os feixes articulados de e entre as suas possibilidades, alternativas e variações. Assim sendo, saltamos da estrutura determinada e determinante das “estruturas estruturadas (Bourdieu), para o foco colocado sobre a variedade e mesmo a imprevisibilidade dos acontecimentos de uma “estrutura estruturante”.

Abrimos portas de pesquisa e diálogo em direção ao jogo nem sempre cientificamente previsível das interações pensadas e vividas por e entre diferentes categorias de sujeitos sociais. Rumo, também, às diferenciadas alternativas de interações e integrações entre diferentes categorias de fatos e de feitos, nem sempre previstos e preceituados nas rígidas estruturas de ordenação de instâncias sociais que vão da família nuclear aos sistemas de poder, seja de uma pequena comunidade aborígine australiana, seja de uma corporação complexa como uma universidade moderna.

Aprendemos com a própria física quântica que, tanto ou mais do que na intimidade de um átomo da natureza, talvez sejam muitas as indeterminações criadoras e transformadoras do acontecer da vida humana e humanamente cultural. Entre outras e outros, Clifford Geertz fará a lembrança de que vivemos hoje o trânsito da procura científica de leis únicas e perenes de “fatos sociais considerados como coisas” (inclusive as da cultura), em direção à busca de significados atribuídos culturalmente a todos e a tudo na sociedade e na cultura. Talvez, ele lembrará também, aquilo que escrevem os antropólogos após as suas pesquisas de campo não venha a ser mais do que “narrativas, de narrativas. E qual delas é a mais “verdadeira?”. Qual a mais cientificamente acreditável?

Relembro aqui algo já escrito páginas acima.

Para reagir à materialidade antecedente da “ideia de cultura”, tal como proposta na antiga e famosa definição de Tylor, alguns antropólogos do século passado começaram a deslocar

a cultura do foco sobre os seus produtos sociais, como uma mesa, uma língua, uma canção, uma ciência, um sistema jurídico ou uma religião, para o ato supostamente criador de tudo isto, ou seja, para o comportamento. Para a sua concretude visível em diferentes modalidades de situações interativas. Ou para o domínio de sua idealização como formas-padrão do comportamento, tomada como a abstração de condutas ou de comportamentos, inclusive comportamentos cognitivos através dos quais a realidade da vida social torna-se possível e se realiza como um tipo, um padrão de sociedade.

Tomemos aqui como exemplo de tal “reação”, através de um conhecido artigo de Leslie White, algo anterior a escritos de Clifford Geertz. O logo texto que trago aqui está repleto de indicações bibliográficas muito sugestivas. Algumas delas abarcam alguns dos trabalhos teóricos mais importantes de boa parte da antropologia do século XX, aquele em que, já na sua segunda metade, eu mesmo me tornei um antropólogo¹⁶.

Houve um tempo, porém, em que existia um alto grau de uniformidade quanto à

16 Criado em 1960 por iniciativa de alguns bispos católicos de tendências renovadoras e populares, o Movimento de Educação de Base tornou-se um dos mais avançados e fecundo movimentos dedicados sobretudo à alfabetização e educação continuada de jovens e adultos de áreas rurais do Centro-Oeste, do Nordeste e de uma pequena área da Amazônia. Ele era então um movimento de educação tão avançada em seu tempo, que ademais de profissionais da educação, pedagogos e pedagogas, possuía em seu quadro de educadores: dois sociólogos, um antropólogo, um filósofo e duas psicólogas. Eu, então um militante da Juventude Universitária Católica e um estudante de psicologia, ingressei para trabalhar no Departamento de Animação Popular (trazendo para o Brasil uma experiência de ação comunitária vinda do Senegal, na África). Antes mesmo que existissem no Brasil programas pós-graduados de antropologia, o MEB incorporava algumas de suas ideias essenciais ao seu trabalho através de “escolas radiofônicas”. Em 1961 ele faz traduzir do Inglês *O conceito de Cultura*, de Leslie White. Estou utilizando aqui uma das cópias mimeografadas deste antigo e ainda tão valioso documento.

compreensão e ao uso do termo cultura. Durante as últimas décadas do século XIX e nos primeiros anos do século XX, a grande maioria dos antropólogos mantinha-se fiel ao conceito expresso por E.B. Tylor, em 1871, nas primeiras linhas de *Cultura Primitiva*: “Cultura... é todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Tylor não torna explícito, em sua frase acima, se a cultura é uma possessão particular do homem; porém, isso está aí subentendido e, em outras partes, clara e explicitamente apresentado (Tylor, 1881: 54, 123, onde trata da “grande distância mental entre nós e os animais”). Para Tylor, cultura era o nome de todas as coisas e acontecimentos peculiares à espécie humana. Ele enumera, especificamente, crenças, costumes, objetos - “machadinha, martelo, formão”, etc. - e técnicas - cortar lenha, pescar... Caçar animais com arma de fogo e lanças, fazer fogo! Etc. (Tylor, 1913: 3-6).

O conceito de Tylor dominou, de modo geral, o campo da antropologia, durante décadas. Em 1920, Robert H. Lowie começou seu trabalho *Sociedade Primitiva* citando a “famosa definição de Tylor. Nos últimos anos, entretanto, as concepções e definições de cultura multiplicaram-se e são as mais variadas possíveis.

...

Grande parte da discussão em torno do conceito de cultura, nestes últimos anos, tem-se preocupado com a distinção entre cultura e comportamento humano. Durante muito tempo inúmeros antropó-

logos se contentavam em definir cultura como um comportamento peculiar à espécie humana, adquirido pela aprendizagem e transmitido de um indivíduo, grupo ou geração ao outro, através de mecanismos de herança social. Eventualmente, porém, alguns começaram a fazer objeções a esse conceito, e surgiu o princípio de que a cultura não é, em si mesma, comportamento, e sim uma abstração do comportamento. A cultura, dizem Kroeber e Kluckhohn (1952: 155),” é uma abstração do comportamento humano concreto, mas, em si própria, não é comportamento”. Beals e Hoiyer (1953: 210, 219) apoiam esse ponto-de-vista.

Os que definem cultura como uma abstração, não nos dizem o que entendem por esse termo. Eles parecem supor que eles próprios compreendem o que é “abstração”, e que os outros compreenderão também. ... Não obstante o que uma abstração, de um modo geral, possa significar para esses antropólogos, quando a cultura se transforma em “abstração” torna-se imperceptível, imponderável, e não completamente real. Segundo Linton, “a cultura propriamente dita é intangível e não pode ser apreendida diretamente, mesmo pelos indivíduos que dela participam (1936: 288-89). Herskovits também chama a cultura de “intangível” (1945: 150). Os antropólogos, no simpósio imaginado por Kluckhohn e Kelly (1945: 79, 81), argumentam que “podemos ver coisas tais como os indivíduos e suas ações e interações,” mas “alguém já viu a cultura?”¹⁷.

17 Ver o texto de Leslie White, *O conceito de cultura*, na versão de sua tradução pelo Movimento de Educação de Base, em 1961, nas páginas 1 e 2.

Eis aqui em dilema que acompanhará a compreensão antropológica da ideia de cultura por longo tempo. Temos abordagens, pontos de vista e definições demais. E elas provêm de fundamentos teóricos vindos não apenas da própria antropologia, que, como vimos até aqui, não são apenas diferentes no interior de uma mesma matriz. São em alguns casos divergentes e excludentes. E a pergunta que diante de uma tal evidência nos colocamos poderia ser esta: não será esta uma das vocações das próprias ciências e, de modo especial, daquelas que constituem o ser humano e as suas realizações como o seu ponto de partida... e o de chegada?

Ora, após a sua longa revisão de abordagens antropológicas que o antecederam, Leslie White parte em direção à substância original e fundadora da antropologia. Ela não é ainda a cultura. Mas será aquilo que torna a cultura possível de existir.

Em seu estudo ele busca, tal como os físicos e os biólogos, uma unidade fundadora da cultura. Busca mais ainda. Ele deseja encontrar o núcleo fundador; o miolo das diferentes relações humanas vividas dentro e fora de seu próprio domínio de existência e de transformações. E ele o encontra no símbolo. Dito de outra maneira; naquilo que existe através da “atividade simbólica dos seres humanos, como uma classe de coisas e de acontecimentos dependentes de simbolização, considerados dentro de um contexto extra-somático”. Ou seja, considerados quem ou além do comportamento individual, interindividual e social. Seria esta a dimensão do simbólico situada em um domínio extra-orgânico, ou supra-orgânico. Trago dele uma outra exagerada longa citação. Vale a pena acompanhá-la.

O primeiro passo no procedimento científico é observar, ou, mais generalizadamente, experimentar o mundo exterior de uma maneira sensorial. O passo seguinte – após os objetos da percepção terem sido traduzidos em conceitos – é a classificação de coisas e acontecimentos do mundo exterior percebidos ou experimentados. As coisas e acontecimentos do mundo exte-

rior são, assim, divididos em várias espécies de classes: ácidos, metais, pedras, líquidos, mamíferos, estrelas, átomos, corpúsculos, etc.

Acontece, porém, que existe uma classe de fenômenos, de grande importância para o estudo do homem, para o qual a ciência ainda não encontrou um nome: trata-se da classe das coisas e acontecimentos que consistem ou dependem da simbolização. Uma das coisas mais notáveis na história recente da ciência é o fato dessa importante classe não ter nome; a verdade, porém, é que não existe nome para ela. A razão disso é terem essas coisas e acontecimentos sido sempre considerados e designados não simplesmente como as coisas e acontecimentos que são em si próprias, mas sempre como coisas e acontecimentos num contexto especial.

Uma coisa é o que ela é; uma rosa é uma rosa. Os atos não são em primeiro lugar atos éticos ou atos econômicos ou atos eróticos. Um ato é um ato. Um ato torna-se um dado ético ou um dado econômico ou um ato erótico quando – e somente quando – é considerado dentro de um contexto ético, econômico ou erótico. Um vaso chinês de porcelana será um espécimen científico, um objeto de arte, um artigo de comércio ou um documento num processo legal? A resposta é óbvia. Na verdade, chamá-la de “um vaso de porcelana chinês”, já é colocá-lo dentro de um determinado contexto; seria melhor dizer primeiro: “uma forma envernizada de argila queimada é uma forma envernizada de argila queimada”. Como vaso de porcelana chinês ele torna-se um objeto de arte, um espécimen científico ou um artigo

de mercadoria quando, e apenas quando é considerado num contexto estético, científico ou comercial.

Voltemos, agora, para a classe de coisas ou de acontecimentos que consistem em, ou dependem da simbolização: uma palavra falada, um machado de pedra, um fetiche, evitar a sogra, detestar leite, rezar uma oração, aspergir água benta, um vaso de barro, votar, guardar a santidade do domingo- “e quaisquer outras capacidades e hábitos (e coisas) adquiridos pelo homem como membro da sociedade (humana) (Tylor, 1913: 1). Elas são o que são: coisas e atos que dependem de simbolização.

Podemos colocar essas coisas-e-acontecimentos-dependentes-de-simbolização em vários contextos: astronômico, físico-químico, anatômico, fisiológico, psicológico e culturoológico e, conseqüentemente, eles tornar-se-ão fenômenos astronômicos, físicos, químicos, anatômicos, fisiológicos, psicológicos e culturoológicos. Todas as coisas e acontecimentos dependentes de simbolização são, também, dependentes da energia solar que sustenta a vida neste planeta; este é o contexto astronômico. Essas coisas e acontecimentos podem ser considerados e interpretados face a processos anatômicos, neurológicos e fisiológicos dos seres humanos em que são encontrados. Eles podem, também, ser considerados e interpretados face à sua relação com organismos humanos, i.é. num contexto somático. Podem, também, ser considerados num contexto extra-somático, i.é. face à sua relação com outras coisas e acontecimentos semelhantes, ao invés de sua relação com organismos humanos.

Quando as coisas e acontecimentos dependentes de simbolização são considerados e interpretados face à sua relação com organismos humanos, i.é., num contexto somático, eles podem ser adequadamente chamados de comportamento humano e, a ciência, psicologia. Quando as coisas e acontecimentos dependentes de simbolização são considerados e interpretados num contexto extra-somático, i.é. face à relação que têm entre-si, ao invés de com os organismos humanos, podemos chamá-los de cultura e, a ciência, culturologia¹⁸.

Reconheçamos que apesar do fecundo que foram as contribuições teóricas de Leslie White em seu tempo, a palavra sugerida por ele para uma nova ciência, a “culturologia”, não vingou. E mesmo reconhecendo - como o fará Clifford Geertz linhas adiante - que já havia, na década dos anos cinquenta, uma quantidade exagerada de definições acadêmicas para “o conceito de cultura”, após a longa revisão transcrita aqui, Leslie White estabelece mais uma definição.

A cultura é, pois, uma classe de coisas e de acontecimentos dependentes de simbolização, considerados dentro de um contexto extra-somático. Esta definição livra a antropologia cultural as abstrações intangíveis, imperceptíveis e ontologicamente irrealis e proporciona-lhe uma disciplina verdadeira, sólida e observável. Faz, também, uma distinção severa entre comportamento - organismos do comportamento- e cultura; entre as ciências da psicologia e a ciência da cultura.¹⁹.

18 Leslie White, *O conceito de cultura* Páginas 4 e 5.

19 Leslie White, *O conceito de cultura*, Página 9.

Tomemos a contribuição de Leslie White para pensá-la através de termos e de diferenças bastante próximos. Segundo alguns estudiosos da pessoa e da sociedade, uma diferença importante entre a psicologia e a sociologia está em que a primeira estuda “o homem e os seus momentos”, enquanto segunda estuda “os momentos do homem”. Como toda fórmula contida em um jogo de palavras, esta pequena dualidade será incompleta e imperfeita. Mas ela nos ajudará a pensar territórios e domínios do saber. Pois o dilema descrito de maneira sumária na longa citação acima está em que chega um tempo em que a antropologia desconfia da substância múltipla de sua esfera de investigação do fenômeno humano, compreendido como o complexo de coisas e crenças, de ferramentas e técnicas de trabalho, de ordenações sociais e suas gramáticas, de ritos e códigos, de mitos, crenças, sistemas de saberes, de sentidos e de significados.

Uma nova antropologia aspirou partir do reconhecimento de que se tudo o que é social começa, de um modo ou de outro, na unidade visível ou imaginável de comportamentos pessoais e de interações interpessoais. E ela terá o seu ponto de origem em pessoas e relacionamentos entre pessoas, como atores sociais mutuamente se reconhecendo e interativamente se comportando uns diante dos outros, para e com os outros. Mas, desde um olhar sobre “o homem e seus momentos” isto é exatamente o que a psicologia compreende como seu campo de pesquisa e pensamento. E, em termos objetivamente visíveis, compreensíveis e até mensuráveis, “tudo isso” se realiza como comportamento.

E então as fronteiras entre ela e a antropologia serão muito tênues. E certamente elas se irão cruzar em vários cenários. A leitura de livros de Serge Moscovici, um notável psicólogo social, será uma excelente evidência disto. No entanto, em qualquer sociedade humana também existe algo contido naquilo que torna comportamentos individuais e relacionais uma outra e derivada realidade.

O que é que existe em nós como corpo, mente, sentidos, sentimentos, espírito, consciente, inconsciente; assim como o que é que existe entre nós, como interações, relações, encontros, desencontros, afetos, gestos e atos, comportamentos e condutas; e, ainda, o que é que existe fora, ou para além de nós? Existem as palavras, os símbolos, as ideias, os significados objetivamente presentes em um contexto cultural em que comportamentos pessoais e as condutas interativas acontecem. Algo existente “em mim”, “dentro” de mim”, em algum lugar de minha memória, de minha inteligência, de minha personalidade de “meu eu”, como uma pessoa socializada em meu próprio mundo cultural. Mas algo também visível e consistentemente existente na objetividade social e na coletiva realidade simbólica do mundo de interações que convivemos a cada momento e ao longo de uma vida, com outras pessoas. Será isto a cultura?

Não tenhamos dúvidas de que o mundo em que nos movemos é um entrelaçamento de comportamentos interativos através de seus conteúdos simbólicos e semânticos. Basta alguém ler as palavras deste exato parágrafo, escritas com as letras e outros símbolos de uma entre as milhares de línguas que a humanidade já possuiu, para você ter diante de seus olhos (e de sua imaginação) a realidade visível, compreensível e quase palpável do que Leslie White está chamando de “acontecimentos, hábitos e coisas dependentes de simbolização”.

A cultura solta na praça, na rua

Este pode bem ser o momento de seguirmos adiante no caminho percorrido até aqui. Recordo que importa um pequeno salto entre duas ou três décadas. E ele nos levaria a uma passagem bastante mais recente e bem mais conhecida entre praticantes da antropologia do que todas as anteriores. Ela pode ser encontrada no capítulo: Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, do livro *A interpretação das culturas*. Alguns anos após Leslie White seu autor, Clifford

Geertz uma vez mais estará lamentando que depois de tanto tempo, depois tantas investigações de campo, depois tanta teoria e de tantos diálogos entre antropólogos e outras pessoas de algum modo afeitas a pensar o humano através da cultura, nós estejamos ainda mergulhados em um indesejável e inevitável “pantanal conceitual”. Em “un chaco de tendências teóricas” em que teria se transformado a pesquisa universal ao redor do misterioso conceito de cultura.

O pantanal conceitual para o qual pode conduzir a espécie de teorização pot-au-feu tyloriana sobre cultura é evidente naquela que ainda é uma das melhores introduções gerais à antropologia, o *Mirror for Man*, de Clyde Kluckhohn. Em cerca de vinte e sete páginas do seu capítulo sobre o conceito, Kluckhohn conseguiu definir a cultura como: (1) “o modo de vida de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire de seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história”...²⁰

20 Página 14, no capítulo 1º de *A interpretação das Culturas*, da edição de 1978, da Zahar, no Rio de Janeiro. Existe uma edição melhor e mais atual, da Editora L&MP, Porto Alegre.

A citação acima não parece muito diferente da Enciclopédia Chinesa, lembrada por Jorge Luís Borges.

Eis um ponto em que em termos de direitos pessoais e coletivos à diversidade de olhares, tendências e teorias, estamos por certas melhores do que antes. Eis um ponto em que em termos de convergências, ou mesmo aproximações a respeito do que afinal vem a ser a palavra-chave (e poderosamente mágica, pelo visto) de que se alimenta a cabeça e a atividade científica dos antropólogos, estaremos provavelmente piores do que nunca.

Afinal, habitamos teoricamente um “pantanal” em que parecemos estar... atolados. Num esforço destinado a superar uma certa “materialidade indevida”, possivelmente presente na ideia de cultura, quando ela estaria reduzida aos produtos do trabalho humano diante de seu meio ambiente e em seu mundo social, mais ou menos como em Edward Tylor e em sua famosa definição, eis que chega o tempo em que a antropologia pareceu pretender reduzir a própria cultura ao processo fundador de sua unidade operante: o comportamento humano. E é contra isto que, como vimos já mais de uma vez aqui neste escrito, a partir de um certo momento alguns antropólogos começaram a reagir.

Vimos já que ancorar a cultura no comportamento equivale a entregar à psicologia boa parte do campo de estudos da antropologia. E é em reação a esta perigosa tendência “psicologizante” que, seguindo os passos de Leslie White, anos mais tarde Clifford Geertz (e não apenas ele) irá elaborar uma proposta algo mais atual e consistente. Uma sólida proposta fundada sobre a aparente inconsistência” e imaterialidade do símbolo.

Relembro uma vez mais que para as antropólogas é evidente que a realidade social da cultura não se esgota na realidade psicológica do comportamento. E existe um argumento em que tal diferença parece não deixar dúvidas. Pois em inúmeros e diferentes momentos da história dos seres humanos e seus coletivos, como comunidades, sociedades, povos ou mesmo nações, os sujeitos reais de seus comportamentos desapareceram. Pessoas concretas, situadas e datadas como atores

e autores de seus gestos e condutas sociais morreram. Saíram, orgânica e psicologicamente, de um “território dos vivos” e, portanto, deixaram de fazer o que faziam como repertórios de seus comportamentos. Desaparecem biologicamente, no sentido em que, pelo menos em uma definida dimensão da vida humana e da história da humanidade, não daria mais para se falarmos agora do comportamento dos “gregos e dos troianos dos tempos de Homero”. Morreram eles. Desapareceu inclusive a própria Troia, que passou da realidade histórica de um momento do Ocidente, para a história da antiguidade grega e, dela, para a arqueologia.

No entanto, a cultura que aquelas vidas pessoais e interativas criaram, e o que elas partilharam, isto sim, permanece vivo entre nós, em nós e através de nós. Podemos ver os seus trabalhos de arte nos museus. Podemos decifrar e aprender a falar e a escrever de novo as suas línguas. Podemos recuperar os seus textos escritos e aprender, milhares de anos depois, a recriar as suas epopeias, a orar aos seus deuses, a fazer comidas com as suas receitas, e até mesmo a procurar pensar e sentir como eles pensaram e sentiram. Podemos de algum modo “ver” Aquiles, Ulisses, Heitor, Páris, Briseida e Helena “atuando” diante de nós, entre a leitura do grande poema da *Ilíada*, ou os filmes ao redor da “Guerra de Troia”. E isto através de algo vivido como uma história revivida através de uma, ou algumas culturas.

Em alguns momentos de minhas aulas, sobretudo quando diante de pessoas vocacionadas à educação, costumo lembrar a dualidade vinda de Marx, entre “trabalho vivo” versus “trabalho morto”, para pensá-la do ponto de vista da cultura. Pitágoras pensou e provavelmente escreveu o seu “teorema” há alguns milênios. Como ser vivo e como filósofo e professor ele deixou de existir. O mesmo aconteceu, em tempos bem mais recentes, com Paulo Freire ou com Jorge Luís Borges. Ora, enquanto pensados, meditados, escritos e até mesmo de algum modo processados e impressos, o Teorema de Pitágoras, o Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (escrito originalmente

a mão) e os poemas de Jorge Luís Borges constituem parte do que quero chamar aqui de “cultura viva”. Estão acontecendo, fazem parte de momentos de trabalho humano sobre palavras, sobre ideias, sobre imaginários. Sobre símbolos, enfim.

Uma vez prontos e guardados em livros colocados em uma estante, distantes de seus momentos originais de criação e de reprodução, longe de olhos e mentes que os busquem para decifrar ou deleitar, o teorema, as ideias pedagógicas e os poemas passam a esperar a “volta à vida”, como momentos de uma “cultura morta” (a expressão é grave, e eu bem preferiria “cultura na espera”). Retirados da estante, abertos, lidos na solidão de uma voz que murmura o poema, ou no desenho no papel com que a lápis alguém tenta aprender o teorema, ou ditos em fragmentos, em voz alta por uma professora diante de seus alunos, passagens do *Pedagogia do Oprimido* experimentam um dos maiores milagres da espécie humana. Eles, por um instante ou por longos momentos, retornam da inércia do acontecido à viva vida do acontecer. Retomam na solidão de uma leitura, ou na partilha coletiva de um “círculo de cultura”, à sua vocação de “cultura viva”. Pitágoras volta à vida. Retoma a sua poderosa voz de sábio e matemático, milênios mais tarde. E através da voz de uma maestra e das perguntas de suas alunas ele retorna à vida através de um teorema. A quem me pergunte por um milagre relembrei este.

Retomo agora a momentos do pensamento de Clifford Geertz. Ao assumir uma postura fortemente “simbolizante” da ideia de cultura ele trabalha por se livrar, ao mesmo tempo, de uma redução de sua compreensão ao “comportamento humano” e, também de uma pan-idealização da cultura, como em Claude Lévi-Strauss.

Na tentativa de lançar tal integração do lado antropológico e alcançar, assim, uma imagem mais exata do homem, quero propor duas ideias. A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos

de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) - para governar o comportamento.

A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle extra-energéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.²¹

A cultura não “está” nem na psicologia do comportamento, nem na biologia interior da mente. Ela é pública e a praça do mercado seria o seu lugar mais visível. Criada por símbolos e articuladora deles, ela deve ser pensada como mapas de orientação, como códigos de prescrições, como “programas culturais” ordenadores de comportamentos, do que “abstrações de”.

Assim sendo, desde o ponto de vista que procura pensar a aventura humana através da cultura, comportar-se não é apenas agir em seu mundo, como o animal com quem partilhamos até agora o mistério da vida. É, antes, o estabelecer relacionamentos socialmente significativos. Relacionamentos passíveis de serem também comportamentos porque estão dotados de significados para nós e a respeito deles próprios. Elefantes, lobos e macacos são orgânica e naturalmente coletivos. Seres humanos são orgânica e culturalmente sociais.

Comportar-se não é somente inter-atuar com outros seres da mesma espécie, mas realizar “isto” por meio da cumplicidade, da correspondência e da convergência de gestos coletivos

21 Clifford Geertz, *A interpretação das culturas*, na página 56. Ver também a página 64.

tornados sociais. Isto é, através de repertórios de gestos dotados de teor simbólico, criados e inseridos no interior de uma cultura, como o ardente e amoroso beijo na boca entre dois amantes, ou como um inflamado discurso em praça pública diante de uma multidão. Gestos gerados através de negociações de sentidos e de significados. Palavras e movimentos do corpo dotados de valor, de evocação, de saberes, e também de poder, através de seus sentidos e significados. Inclusive om um forte teor identitário.

Argentinos viajantes, quando fora da Argentina “matean” porque este é para eles um hábito indispensável à felicidade de seguidos momentos do dia-a-dia. Mas quando, juntas, “matean” também como uma preciosa assinatura ritual-identitária. E, assim, tomam organicamente o seu “mate amargo” como um desejo do corpo. E bebem social e culturalmente o mesmo mate, como um pequeno ritual de solidária partilha de um momento da vida, quando estão “entre eles” (e elas). E, finalmente, tomam cerimonialmente o mate como quem sem palavras deseja dizer “a los otros”: “miren quien somos!” Quando estão diante de quem os observa curioso, enquanto bebe um vulgar e universal “Coca-Cola em lata. E aqui o que seguram nas mãos quase vale como uma bandeira. Pois o mesmo “mate” e o mesmo “matear” transita do natural e orgânico para o social e cultural de acordo com o contexto somático ou extra-somático de que nos falou Leslie White. Diante de outros uma argentina jamais tomará uma Coca-Cola com a mesma ritualidade identitária com que ritualmente prepara “su mate” e... matea.

Mesmo a sós e, mais ainda, quando diante de um outro, ou de outras, vivemos e compartimos a vida no interior e para além de palavras e de outros símbolos entre sonoros, visuais ou de outra qualquer natureza. E além dos seus efeitos práticos (como preparar o mate) ou sensoriais (como tomá-lo com supremo prazer) todos eles servem para traduzir para nós, para os nossos e para os outros: quem sou eu? Como eu sou? Quem é ele? Quem somos nós que nos encontramos aqui? O que é

estar” aqui”? Como se deve proceder interativamente quando se está “aqui, “a nós”, entre nós” ou com “estes outros”? Eles servem, em planos mais entre a ética, a ideologia, as crenças e outros imaginários, a estabelecer e tornar acreditáveis os fundamentos dos diversos planos do “em nome do que, ou de quem, estamos interagindo assim desta maneira”? Ou, sobre o que se fundamentam os preceitos de um “saber comportar-se aqui e agora”. Ou “lá, e sempre”.

Pois, de uma maneira algo diferente dos outros seres vivos da Terra, para o nosso bem e para o nosso mal, ao nos comportarmos nós não apenas nos inter-influenciamos enquanto estamos juntas. Nós compartilhamos o processo nunca interrompido de criarmos as diferentes esferas e modalidades de realizações dos próprios mundos sociais em cujos territórios, ou entre cujos cenários ou entre-lugares mutuamente nós saímos-de-nós e interativamente nós nos comportamos.

Ao agirmos assim, nós criamos os universos de interações e de entendimentos de uma desejada mútua compreensão, e também da possibilidade de inúmeros, rotineiros, raros ou mesmo imprevisíveis relacionamentos vividos e pensados entre e através de tipos orgânicos de indivíduos (macho e fêmea, criança, jovem, adulto e idoso), tipos culturais de pessoas sociais (você e eu, com nossos nomes, nossas identidades, nossos modos pessoais-e-sociais de sentir, pensar ser e viver).

E também comportamentos pessoais tornados condutas sociais, de e entre autores e atores culturais, como entre um professor e uma aluna), ou como entre , que agora , em uma manhã fria de chuva, em uma casa entre montanhas do Sul de Minas Gerais, no Brasil, escrevo isto, que em um outro momento você lerá, em uma talvez tarde mais fria ainda em Lujan, atribuindo por sua conta e risco, os seus próprios sentidos e significados de quem está lendo e refletindo, aos saberes, sentidos e significados de quem, antes, escreveu.

E culturalmente tudo ser passa em planos não restritos apenas a interações significativas entre categorias culturais de

“pessoas de carne e osso”. Pois as culturas que habitamos (e que podem ser algumas, ou várias) estabelecem também relações entre pessoas e os seus símbolos e significados. Como as que se passam entre uma estudante e uma ideia; entre um leitor e um poema escrito por um poeta do século XVII; entre um recém-convertido a uma antiga religião, e o seu decálogo supostamente escrito em duas pedras há milhares de anos atrás.

E, ainda mais além, também através de relações simbólicas entre os significados, eles próprios, como acontece entre as palavras; entre as línguas, entre os poemas de uma língua, como nos estudos algum dia escritos a respeito dos poemas de Jorge Luís Borges. E, em nosso caso específico, em e através de buscas de fundamentos pedagógicos especialmente relativos ao saber, à criação, circulação e partilha de saberes, à cenários, situações e acontecimentos interativos pautados pelo trabalho de ensinar-e-aprender, ou de aprender-a-ensinar. Ou seja: a educação.

Há um outro dilema a resolver. De que forma superar a visão tradicional em que a cultura parece estar situada em um “andar de cima” de um ilusório edifício da sociedade? Desde os nossos livros escolares estamos acostumadas a “ler” uma construção forçada da sociedade. Uma arquitetura do imaginário em que o andar térreo pertence à infraestrutura da “economia”; o primeiro andar ao da estrutura social dos sociólogos, cabendo ao sótão, ao telhado e à chaminé o lugar da cultura, território de antropólogas.

Como superar isto a que Clifford Geertz deu o nome de uma “visão stratigráfica” da sociedade e da cultura? Um olhar que percebe e interpreta a vida social como um prédio com andares superpostos, guardando entre eles uma precária e rígida relação de dependência e de determinação, que transforma a estrutura social em um subproduto da economia, e obriga a cultura a ser uma espécie de “sobra” das outras duas esferas. Como transformar esta compreensão mecânica, estática e francamente irreal, em uma outra. Uma compreensão capaz de substituir a imagem da construção de três andares por

uma mais semelhante a uma árvore. Um ser vivo e transformável, onde tudo está interligado a tudo, e onde a existência do todo depende de cada parte e, mais ainda, da integração entre tudo, da raiz às flores?

Um psicólogo piagetiano pode dedicar anos de sua vida ao estudo sobre como crianças adquirem a “capacidade” de compreender e de utilizar os símbolos e significados de uma língua materna. Uma fonoaudióloga pode dedicar-se a pesquisas sobre como fazer com que crianças e jovens com “problemas de voz e de fala” reaprendam a emitir de maneira correta o repertório de sons e de silêncios que constituem a sua “língua falada”. De igual maneira, uma psicopedagoga pode trabalhar a vida inteira com crianças com problemas na aquisição e na utilização da sua “língua escrita”. Todas estarão estudando questões ou estarão lidando com práticas destinadas a diferentes planos de aprendizagem e correção de problemas de relacionamentos entre pessoas e pessoas; ou entre as pessoas e os seus símbolos. Existirá algum tipo de comportamento interativo que dispense o símbolo, o sentimento, o saber e o significado?

Em seu domínio próprio de pesquisas, um arqueólogo poderá dedicar-se por anos e anos a descobrir, inventariar e compreender o que significam, o que quiseram e querem “dizer” os restos materiais em que foram deixados entre ruínas, sob a terra, fragmentos de sistemas de símbolos: muros de pedras, restos de casas, vasos de porcelana, altares de templos, utensílios do trabalho artesanal, tábuas da lei, pergaminhos ou placas de barro com algo desenhado ou escrito há milhares de anos. Sinais simbólicos da existência de alguma sociedade de há muito desaparecida e cuja cultura emerge mil e trezentos, anos depois.

Uma linguista, já muito distante da possibilidade de observar em vida a atualidade das relações interativas de pessoas de algum povo do passado remoto, quando elas se falavam ou se escreviam, poderá dedicar-se a comparar a decodificar e traduzir para sua própria língua atual (a de sua cultura) um arcaico

e “desaparecido” sistema linguístico. Com mais sorte poderá ousar comparar diferentes modalidades de sistemas de fala e de escrita de povos que viveram há onze séculos atrás, em uma mesma região do planeta. Como falavam os povos que habitavam o que hoje é Cidade de Ushuaya?

O arqueólogo e o linguista estarão procedendo de maneiras em algo semelhantes, mas em algo diferentes dos seus companheiros da psicologia. Estarão tentando descrever e interpretar relações sociais através de símbolos e de significados. Aos psicólogos interessa a atualidade dos relacionamentos interativos, logo, dos comportamentos atuais entre tipos de sujeitos sociais, vividos através de - claro - sistemas de símbolos (como as letras do alfabeto ou as palavras de uma língua) e de significados (como o que se escreve e o que se compreende através de articulações entre letras e palavras de uma língua). Já aos arqueólogos e aos linguistas, como também aos antropólogos, interessa mais a relação que os símbolos e significados de uma cultura mantêm entre eles, através das pessoas que através deles se comunicam.

Mesmo reconhecendo que ao tempo do livro de Klidde Kluckhohn e na década dos anos cinquenta já passavam de uma centena e meia as definições e os conceitos correntes na antropologia de seu tempo, Clifford Geertz, como antes Leslie White e tantas e tantos outros, arriscou-se a nos oferecer uma outra. Nela ele aspira alcançar uma teoria antropológica em que a cultura recupere, como vimos linhas e páginas acima, uma concreta realidade. Uma pública concretude justamente por acontecer como algo fundado, como em Leslie White, mas com um passo além dele, na vocação humana a criar símbolos para gerar a vida social de que depende em linha direta o produzir a nossa própria sobrevivência material.

Na teoria interpretativa de Clifford Geertz a cultura surge outra vez como uma realidade humana ao mesmo tempo efêmera e estável. No entanto, à diferença das teorias que ele critica, como algo de qualquer modo visível, concretamente

pensável e confiável, por ser concretamente pública, e ao ser publicamente construída e negociada por e entre pessoas reais no acontecer de situações cotidianas. Algo que está nas pessoas, na mesma medida em que circula em casa, na escola, na praça. Algo como uma senha que muitos conhecem, como nas histórias, nas estórias, nos mitos e nas lendas que as pessoas de uma família ou de uma aldeia contam e recontam narrativas sobre elas próprias, entre elas próprias e para elas próprias.

Algo que para além das “visões estratigráficas”, não está situada em um “andar de cima” da sociedade e de sua vida do dia-a-dia, mas recorta como e através da dimensão simbólica nela sempre presente e ativa, a dimensão da economia, da ordenação social do parentesco, das estruturas de poder. A economia lida basicamente com o dinheiro. Mas o dinheiro, somente é um valor econômico porque é, antes ou ao mesmo tempo, um valor simbólico da cultura.

A cultura, que sem ser exatamente e sem se dissolver na realidade social, vale como um seu mapa, como um estatuto, como uma carta de rumos, como redes, teias e telas sem as quais a própria vida social em todas as suas dimensões fica não apenas simbólica, mas social e concretamente incompreensível, indecifrável e, portanto, inativa. Ei-la, a cultura, um complexo texto aberto a múltiplas leituras, onde se podem ler tanto poemas de amor quanto, um código dos prazeres, quanto o repertório dos deveres do amor e do sexo.

Eis como finalmente Clifford Geertz em poucas palavras define o que entende por cultura.

De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meios das quais

os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.²²

A estranha ausência

Ao longo de anos andei lendo livros e artigos, ou simplesmente consultando “índices remissivos” de uma larga variedade de livros antigos e recentes de paleontologia e de antropologia. Raros, muitos raros aqueles que sequer incorporam sequer de passagem palavras como: “aprendizagem”, “ensino”, “educação” e “escola”. A antropologia precisou esperar uma pioneira mulher antropóloga, Margareth Mead, para encontrar alguém cujas pesquisas de campo descobrissem ao mesmo tempo: a mulher, a criança e a aprendizagem.

Deixei para o último tópico deste escrito já demasiadamente longo, uma outra passagem de *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz. E a trouxe para cá justamente porque entre os momentos em que antropólogos falam sobre a cultura, com raras e louváveis exceções palavras como: “saber”, “aprendizagem”, “aprendizado” e, sobretudo, “educação” e “escola” estão ausentes. Mas não neste momento de Geertz²³.

... nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, hopi ou italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial. A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada mui-

22 Clifford Geertz, *A interpretação das culturas*, página 103.

23 E, no entanto, eis que ninguém menos do que Tin Ingold acaba de publicar um livro com este nome: *Anthropology and/as education*

tas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. Os castores constroem diques, os pássaros constroem ninhos, as abelhas localizam o seu alimento, os babuínos organizam grupos sociais e os ratos acasalam-se à base de formas de aprendizado que repousam predominantemente em instruções codificadas em seus genes e evocadas por padrões apropriados de estímulos externos – chaves físicas inseridas nas fechaduras orgânicas. Mas os homens constroem diques ou refúgios, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais ou descobrem seus companheiros sexuais sob a direção de instruções codificadas em diagramas e plantas, na tradição da caça, nos sistemas morais, e nos julgamentos estéticos: estruturas conceptuais que moldam talentos amorfos.²⁴

Poderia agregar a esta preciosa lembrança de Clifford Geertz uma outra citação de Terry Eagleton, no livro que nos tem acompanhado aqui. Também ele lembra o que tem sido um “mote” que espero não estar falando e escrevendo sozinho: “somos humanos porque somos seres aprendentes”. Algo cuja continuidade poderia ser: “criamos a cultura que aprendemos a criar e a partilhar”. Vejamos o que Eagleton escreve.

Desde um ponto de vista, a cultura é tudo o que não é natureza para os seres humanos: crenças, costumes, tradições, etc. taylorianamente. Afinal é ela, para os humanos: “tudo o que lhes foi ensinado”.

24 Clifford Geertz, *A interpretação das culturas*, páginas 62 e 63. Os grifos de algumas palavras são meus.

De outro ponto de vista, a cultura é o conhecimento implícito no mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos (...) ela é mais um saber-como do que um saber-porque, mais um conjunto de entendimentos tácitos ou diretrizes práticas do que um mapeamento teórico da realidade²⁵.

Sim! Antes de ser atos sobre a natureza e gestos entre os humanos; antes de ser trocas, reciprocidades disto ou daquilo, a cultura é um saber. Culturas são saberes. Saberes constituem algo que os humanos aprendem por conta própria, e às vezes a duras penas. São saberes que uma criança aprende observando o seu velho avô fazendo e refazendo uma esteira ou uma lança. São saberes que um outro avô, intencional e afetuosamente ensina, com palavras e gestos, a um outro neto. E serão saberes que uma confraria de sacerdotes indígenas ensina a um grupo seleta de neófitos. entre práticas e palavras. São saberes que adiante reúnem meninos em escolas corânicas em algum país do Norte da África. São, finalmente, saberes que aqui nesta sala da Univesidad Nacional de Lujan nos reúnem para pensarmos juntas: afinal, o que estamos fazendo aqui? Ou, de uma forma mais academicamente respeitável: “será que um dia saberemos o que é a educação?

Também Alfred Kroeber, cuja síntese a respeito do que em seu tempo seria a “ideia de cultura” poderia ser recordado aqui. Se relembremos a quinta de suas proposições, tal como reescritas em minha súmula muitas páginas acima, veremos que ele lembra que somos os seres que, despreparados organicamente para a vida na Terra, nos lançamos à tarefa de intencionar o nosso ambiente com vistas a transformá-lo para nós, dado que organicamente não saberíamos como nós nos transformar para

25 Terry Eagleton, *A ideia de cultura*, página 55. Aqui também os grifos são meus.

ele. E isto fizemos como uma resposta a nossa necessidade de sobrevivência. E também de acordo com as alternativas que a espécie humana diferenciadamente encontrou para socialmente aprender a viver em coletividades não mais regidas por princípios genéticos (também eles), mas por preceitos e saberes da cultura.

Ora, no processo de criar um *mundo de cultura* como o seu modo de viver a sua relação com o *mundo de natureza*, o homem precisou depender cada vez mais do seu conhecimento. Precisou saber guardar e inovar o que aprendia a saber. Precisou tornar-se não apenas um ser-do-aprender, como os macacos, mas um ser do saber-se aprendendo. Um ser que soube atribuir sentido não apenas aos produtos do saber que aprendia-a-saber, através de diferentes reciprocidades permeadas por símbolos, atos, gestos, palavras, mas também ao próprio complexo processo de que derivou a própria *educação*.

Dependemos não apenas residualmente da cultura de que somos parte, mas de nossa capacidade de aprender de diferentes modos e em diferentes dimensões, o que necessitamos para podermos viver em uma comunidade humana. Dependemos do que aprendemos a saber, mais do que da forma bruta de padrões e atitudes geneticamente determinadas, para agirmos sobre o mundo e sobre nós.

Afinal, um argentino “médio” saberá preparar um “mate”. Mas precisará de um lavrador para aprender a cultivar uma planta de erva mate. Um argentino mais “cultivado” terá aprendido alguns saberes teóricos, alguns mitos e alguns fatos históricos a respeito da erva mate. Por exemplo, há mesmo historiadores que defendem que uma das origens da “Guerra do Paraguai” foi o controle de preciosos e amplos “ervais”. Um argentino ainda mais “cultivado” terá aprendido a filosofar profundamente sobre o sentido da vida... “mientras matea”.

E então por um momento precisaremos nos calar, e de novo ouvir o que Terry Eagleton escreveu para nós também. E, pelo menos no meu caso, o que ele escreve aqui eu já vivi e

meditei desde há pelo menos sessenta anos. Ele veio nos dizer que enquanto estamos aqui reunidas para pensar “o que se cultiva”, ou seja, a cultura, um ou dois jardineiros da UNLU estarão praticando uma modalidade de ação de onde deriva em linha direta a própria palavra que aqui nos reúne, a cultura.

Talvez por detrás do prazer que se espera que tenhamos diante de pessoas “cultas” se esconda uma memória coletiva de seca e fome. Mas essa mudança semântica é também paradoxal: são os habitantes urbanos que são “cultos” e aqueles que vivem lavrando o solo não o são. Aqueles que cultivam a terra são menos capazes de cultivar a si mesmos. A agricultura não deixa lazer algum para a cultura²⁶.

Que esta cruel e nunca superada contradição seja tema do cultivo crítico de nossas palavras e nossos diálogos.

26 Terry Eagleton, *A ideia de cultura*, página 10. Será que como bom inglês ele, pelo menos nas manhãs de domingo, cultivará um jardim? De outra parte, devo dizer de público que ao longo de minha vida plantei nos mais diferentes recantos, incameras árvores.

A EDUCAÇÃO COMO CULTURA

ALGUMAS MEMÓRIAS DE ONTEM ALGUMAS LEMBRANÇAS DE AGORA¹

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido

(1983) A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação

1 Este estudo foi originalmente publicado em *Horizontes Antropológicos*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dele preservo aqui a parte reservada ao estudo dos movimentos de cultura popular dos “anos sessenta” no Brasil.

escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

Paulo Freire - Educação como prática de liberdade.

E stávamos na virada entre os anos cinquenta e os sessenta. Nos mesmos momentos em que crescente e impositivamente teorias e propostas de trabalho do tipo “povo-e-governo” começavam, num tardio “pós-guerra”, a serem postas em prática por meio de programas pensados e vividos como “desenvolvimento” (“de comunidade”, “regional”, “nacional”, “socioeconômico”, “integrado”), ou como diferentes projetos dirigidos à “organização social”, ou mesmo a experiências de “promoção cultural”, surgiram no Brasil e, depois, ao longo de outras nações do continente, outras modalidades de imaginários, de idéias e de propostas de ações sociais através de organizações e movimentos de atuação direta junto às camadas populares. De uma atuação direta e, claro, na contramão dos projetos “oficiais”, de origem nacional ou mesmo internacional (UNESCO, OEA, ONU) pensadas como práticas não apenas dirigidas “à promoção do povo”, mas politicamente devotadas “às frentes de lutas das classes populares”.

As iniciativas que desabrocham logo nos primeiros anos “dos sessenta” foram originadas, em boa medida, no interior ou em áreas de fronteira do mundo acadêmico, frente ao qual alguns ativistas populares e alguns artistas militantes guardavam uma prudente e compreensível distância. Dentre as sub-vertentes ideológicas de origem, podemos concentrar em duas as fontes de seus imaginários de origem: uma vertente marxista, desdobrada internamente em algumas aguerridas tendências (ortodoxa, maoísta, trotskista e outras)²; uma vertente “cristã

2 Já professor em Goiás e a caminho de me tornar antropólogo na UNB, eu, um “militante da vertente cristã”, fiz de minha casa um “aparelho de Ação Popular” entre 1969 e 1971. Traduzi do espanhol pelo menos

de esquerda”, em boa medida originária da Ação Católica, e que veio a gerar meses antes do golpe militar de 1964, a Ação Popular, o braço político (e depois armado) da mesma Ação Católica e, sobretudo, da Juventude Universitária Católica..

Pessoas e agremiações reuniam-se como um dos vários *Movimentos de Cultura Popular*. Alguns deles realizados na prática através dos *Centros Populares de Cultura*, e quase todos, repito, próximos ao mundo universitário e ao movimento estudantil³. Com a linguagem bem própria da época, transcrevo alguns momentos em que a relação trabalho-e-cultura funda a própria realidade da experiência humana realizada como e através de uma história. Sem sermos então antropólogos, criávamos teorias de insurgência a partir de leituras fragmentadas vindas também da antropologia.

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, a compreende e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. Nesse sentido é que ele cria outro mundo, o mundo da cultura, do qual, por sua posição de criador, ele é sujeito, e

dois pequenos livros de Mao Tse Tung, e “clandestinamente” levava os “estêncis” datilografados à Secretaria da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás, da qual era recente professor contratado, para gerar cópias que seriam levadas ao “Norte de Goiás” (hoje Tocantins) para um trabalho de organização popular e revolucionária de camponeses. Foram tempos em que a originariamente cristã Ação Popular viveu momentos intensamente marcado pelo maoísmo. Eu mesmo li Mao Tse Tung e Antônio Gramsci bem antes de começar a ler Boas ou Malinowski.

- 3 Indico a leitura do todo ou de partes do livro de Osmar Fávero: *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta*, publicado pela Editora Graal, do Rio de Janeiro, 1983. Vários documentos originais sobre a Cultura Popular foram ali reunidos, ao lado dos documentos pioneiros de Paulo Freire e de sua equipe do Nordeste. Praticamente todas as citações trazidas a este artigo foram tiradas deste livro.

é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza⁴.

Cultura é tudo o que o homem agrega à natureza; tudo o que não está inscrito no determinismo da natureza e que nela é incluído pela ação humana. Distinguem-se na cultura seus produtos: instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade e os modos de agir e pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possível a essa sociedade a criação da cultura⁵.

O trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem. E, mais do que uma prática coletiva, como em certas espécies de animais, ele é culturalmente social. Em tempos em uma forte e diferenciada tradição marxista fazia tanto as histórias quanto a cultura emergirem do trabalho, compreendia-se que é através e por meio desta ação orgânica e socialmente necessária e motivada que uma sociedade historicamente seria edificada. É através dela que o animal homem se converte em um ser humano, à diferença de todos os outros seres com quem comparte um mesmo planeta, um criador da cultura.

De igual maneira, também a consciência do homem - aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo - é o que lhe faculta transcender simbolicamente a um mundo naturalmente “dado” por uma antecedente natureza de que ele é parte e sobre o qual age, em direção a um mundo simbolicamente “construído”, como o resultados coletivos de uma ação - a palavra *práxis* seria então muito usada - que acompanha na e através da história o traba-

4 Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, *O que é cultura popular*, Cultura Popular e Educação Popular, 1962, p. 83. (...).

5 MEB. *Cultura popular: notas para um estudo*, op. cit., p. 78.

lho de homens e de mulheres. Um trabalho por meio do qual os seres humanos saltam do sinal ao signo e dele ao símbolo, agindo de maneira transformadora sobre o mundo que eles criam, na mesma medida em que interativamente agem sobre eles próprios, e se transformam. Assim, a consciência humana, produto do trabalho, é também construída no processo da história e, como um pensar coletivo sobre o mundo através do trabalho, torna-se um pensar social *na* e *sobre* a história, produto e palco do trabalho e da cultura. As interações entre a pessoa humana e a natureza, assim como as que se realizam entre as pessoas umas com as outras - mediatizadas pela natureza através da cultura - não são somente sociais. Elas são socialmente históricas, e devido a uma dupla razão. Primeira: porque elas se constroem no interior do processo da história. Segunda: porque elas constroem a própria história, que não é outra coisa mais do que o trabalho humano destinado a criar e significar as diferentes dimensões de uma cultura, dentro e através da qual comunidades humanas habitam o “seu mundo”.

Ao transcender um mundo dado pela natureza e ao construir, material e simbolicamente um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito da história.

Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo o da História e o da Cultura⁶.

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores ser humano. São o seu substantivo. Mas não constituem ainda a sua essência. Pois são dinamicamente, dialeticamente - tal como a maioria dos

6 Paulo Freire, em *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta*, página. 116.

autores dos anos sessenta preferia escrever - um momento do seu próprio processo ascendente, socializante e convergente de humanização.

Com uma ênfase bastante marcada pela idéia de história, como palco de toda a trajetória de humanização através do trabalho de criar cultura, toda e qualquer a ação humana existe no tempo. Existe ao longo de sucessões de tempos concretos e é, portanto, conjuntural. Ela vale, em todas as suas dimensões e vocações, como algo determinado, entre condições dadas pela natureza e situações impostas por estruturas de vida, sentido e poder de uma formação social.

Pois a cultura que deveria “acontecer”, em princípio, como a realização da liberdade do homem sobre o mundo, na prática histórica de sua produção pode realizar-se como uma contingência da perda da liberdade de homens concretos, no interior de mundos sociais colocados sobre o domínio hegemônico de outros homens. Assim sendo, podem existir - e por toda a parte existem - condições estruturais de legitimidade e, ao mesmo tempo, de “ilegitimidade” de uma dada cultura. Ou de sua “autenticidade”, como os documentos da época preferem escrever.

A cultura é histórica. A iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura. A história não é mais que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a mudança dialética da Natureza em Cultura, vale dizer, de mundo natural a mundo humano. Logo, uma cultura a-histórica é um contrassenso. Em verdade, sendo o sujeito da história por ser o criador da cultura, as formas históricas das criações culturais devem situar-se na linha das exigências de realização do homem. Existem valores essenciais que a cultura deve encarnar em situações históricas infinitamente variáveis, justamente por serem valores

constitutivos do ser-homem (sem estes a cultura é desumanizante e alienante).

Uma determinada cultura histórica é autêntica quando permite que tais valores se tornem carne e, por eles, a construção de-um-mundo-para-o-homem. Nesse caso, a cultura se torna expressão autêntica da real consciência histórica do homem (do grupo, da nação, da época)⁷.

A oposição estrutural entre modos sociais de participação na cultura é o que explica a *cultura popular* (com iniciais minúsculas agora). No contexto das sociedades latino-americanas, essa seria então uma das faces visíveis da relação negada de uma humanizada e liberada “universalização da cultura”. Em sociedades regidas pela desigualdade a exclusão e a hegemônica imposição de símbolos, saberes e significados de uma classe dominante sobre as classes dominadas (subalternas, populares, etc.), o povo vive a experiência de uma cultura imposta, ao lado daquela que, em suas margens liminares de liberdade, ele logra criar como “sua cultura própria”.

Frente a uma *cultura dominante*, a *cultura popular* é uma *cultura subalterna*. E em tal sociedade desigual, tanto a cultura hegemônica dos dominadores quando a cultura subalterna dos dominados configuram-se como culturas desigualmente “alienadas”. São culturas que tanto para o “senhor” quanto para o “servo” não espelham a realidade de um mundo em que ambos antagonicamente vivem, no sentido de que, de um lado e do outro, ambos não são capazes de “afirmar e expressar” relações universais e solidárias de reconhecimento entre os homens e entre as suas consciências. A cultura se constitui, ela mesma, então, como um instrumento de dominação entre sujeitos e entre grupos humanos. Eis então a cultura agora carregada de adjetivos,

7 *Ação Popular/Cultura Popular - Documento de orientação de ações políticas aos militantes*, página 17. Grifos dos autores.

bem na contramão de como agora as antropologias preferem pensar uma cultura (quando a pensa ainda) ... “sem aspas”.

Sempre que um elemento da cultura passa a ser exclusivamente de um grupo humano ou de uma classe social, e que o internacionalismo universal da cultura é negado pelas condições concretas de sua apropriação pelo homem, a cultura é instrumento de poder e dominação de uns sobre outros. É uma cultura alienante, porque não é humanizante, já que nega o universal do homem. (Elementos de cultura são: as idéias explicitadoras e interpretadoras da realidade; os valores que se oferecem para a opção em liberdade; as técnicas de transformação efetiva da realidade, os bens materiais que dela resultam e que alimentam a vida do homem em níveis crescentes de bem-estar e segurança, etc.). Seu destino universal deve encarnar-se nas condições históricas concretas que permitem sua comunicação real aos homens pelos quais e para os quais se elabora: só assim a cultura é autêntica⁸.

Dito de outra forma, no interior de uma sociedade desigual e regida por uma diferenciada desigualdade que abarca todos os setores de uma vida social, das relações de produção de bens materiais às relações simbólicas de criação e comunicação de significados e valores, as culturas criadas e vividas por pessoas, grupos e classes subalternas são, elas próprias, regidas por uma autonomia social e simbólica restrita.

De acordo com os documentos dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta, sob o poder simbólico de uma “cultura dominante”, a *cultura-que-o-povo-cria*, traduz a sua

8 *Ação Popular/Cultura Popular - Documento de orientação de ações políticas aos militantes*, página 28.

própria condição de objeto, na conjunção do que lhe é culturalmente imposto, com aquilo que ele ainda consegue representar como propriamente “seu”. Como uma “cultura dominada e alienada”, ela não expressa para os subalternos a realidade social através dos valores de uma ideologia – e um repertório de imaginários - autônomos de classe. Ela é uma cultura-*do*-povo, sem chegar a vir a ser uma cultura-*para*-o-povo. Ou, em outros termos, ela reflete uma “classe em si”, sem traduzir-se como uma “classe para si”.

De muitos modos e através de inúmeros artifícios de comunicação e de inculcação de idéias, tende então a ser realizado um trabalho contínuo de bloqueio e colonização de todas as “manifestações populares” que possam vir a expressar a sua própria condição de classe e, também, um horizonte histórico propriamente popular.

O domínio da *cultura erudita* sobre a *popular* é ativo. Ele mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle repressivo e de propaganda, assim como de educação em suas múltiplas alternativas. Ele atualiza e recria técnicas, ele inova, amplia e testa suas estratégias. Ele absorve, esvazia; retraduz, resinifica e invade continuamente domínios e formas de expressão cultural do povo.

Ora, inserir a cultura na história e depois fazer a crítica histórica da cultura não representa uma descoberta dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta. Mas tomar tal crítica um ponto de partida ao propor um trabalho vivido como e na história, através da cultura, foi uma ideia de algum modo nova, e um tipo de dispersa prática até então não realizada de maneira tão aberta e sistemática no Brasil.

Os movimentos de cultura popular partiam da denúncia da intenção de controle hegemônico e político que se oculta sob as vestes das propostas “oficiais” de trabalho social com o povo, assim como preconizavam uma presença alternativa de efeito político através de uma ação pedagógica de teor cultural. Tais experiências subordinavam a ideia de “desenvolvimento” à de

“história”, e pensavam a história como o lugar cujo horizonte pessoal, social e alargadamente humano é a “libertação”. Entre as suas variantes eles diferenciadamente alteravam vocabulários. Substituíam “comunidade” por “classe”, “organização” por “mobilização”, “participação” subalterna no “desenvolvimento” por “direção popular” do “processo da história”, “mudança de atitudes” por “conscientização”, “educação fundamental” por “educação libertadora”, “desenvolvimento de comunidade” e “promoção cultural” por “ação cultural” (revolucionária, em alguns documentos) realizada como e através de projetos e processos de instauração de uma múltipla “Cultura Popular”.

Se por toda a parte existe uma variada presença de uma “invasão cultural” do tipo erudito/dominante, sobre uma diferenciada *cultura popular*, uma sociedade regida pela desigualdade e pela oposição entre classes sociais deveria gerar insurgentemente uma ampla “ação” também cultural, como um múltiplo projeto de ruptura politicamente social frente à desigualdade, a injustiça e a marginalização de pessoas, comunidades e classes populares.

Este é o momento em que as propostas de *Cultura Popular* da década dos sessenta propõem uma arrojada – e ilusória, ao ver de alguns - inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E era essa ação política de vocação cultural aquilo que os movimentos de cultura popular imaginaram ser a sua contribuição, no bojo dos movimentos e frentes de luta de que participavam “a serviço do povo” educadores e artistas “comprometidos”. Comprometidos com o que? Comprometidos com um diferenciado – e não raro internamente conflituado – “projeto popular de libertação”. Algo que, no limite da prática, entre a teoria, a proposta e a ação direta, cada movimento buscava estabelecer de acordo com a sua ideologia e os seus projetos de “construção da história”.

Contra os usos intelectuais vigentes que tradicionalmente representam a *cultura popular* como “as tradições do povo”;

como um folclore que não resulta *das* e nem espelha *as* relações de poder entre as diferentes categorias de seus autores/atores, os documentos dos anos sessenta investem, através de ações culturais que vão de uma “alfabetização conscientizadora”, à música de protesto, ao teatro, ao cinema, à literatura. E até com a ciência com algo que, enfim, almejava ativamente envolver artistas, pesquisadores, educadores, alfabetizadores, configurando no seu conjunto a proposta de uma *Cultura Popular* destinada a retomar a *cultura do povo*, com o objetivo de recriá-la *com* o povo, para conscientizá-lo *através* dela.

Uma sequência de passagens dos documentos que procuraram então propor uma alternativa política de uma *educação popular* - como dimensão de algo mais amplo, a *Cultura Popular* - poderá ser útil aqui. Ela servirá para permitir que falem os autores individuais e coletivos da época. Poderá ser útil também para acentuar - com a linguagem dos “tempos heroicos” dos Movimentos de cultura popular, as variantes através das quais os principais conceitos que nos têm acompanhado aqui, eram pensados e postos por escrito.

Não se trata de teorizar sobre a cultura em geral, mas de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la⁹.

O fenômeno da cultura popular, no Brasil, não surge somente como uma atitude, nem somente como consequência de uma análise. Surge como um movimento, isto é, como uma ação efetiva com objetivos determinados, que se cristaliza naturalmente em organizações - que pretendem uma cultura popular, que fazem cultura

9 *Ação Popular, cultura popular* - Documento de orientação de ações políticas aos militantes, MA60, página 23.

popular -, as chamadas organizações de Cultura Popular.

Tais organizações são assim chamadas, não porque sejam os sujeitos de uma cultura autêntica do povo, nem porque “levem o folclore ao povo”, mas porque pretendem agir no sentido da superação, pela sociedade, dos desníveis entre os diversos grupos sociais que a compõem.

Para que não se transforme em cultura-para-os-trabalhadores, a Cultura Popular necessita ser uma totalidade que reúna dialeticamente dois polos distintos e as vezes antagônicos: integrar os interesses imediatos do trabalhador individual com o interesse profundo e objetivo da classe trabalhadora e, nessa mesma dialética, unir os interesses particulares da classe trabalhadora com os interesses gerais de todo o povo.

A cultura popular somente é totalidade quando se transforma em um processo que permita a livre expansão desta complexa rede em que se articulam, em interseções ricas e variadas, motivos subjetivos e possibilidades objetivas, propósitos de grupos e paixões individuais, meios disponíveis e finalidades ambicionadas... Em uma palavra, a cultura popular deve ser a expressão cultural da luta política das massas, entendendo-se por essa luta algo que é feito por homens concretos, ao longo de suas vidas concretas¹⁰.

Nossa luta interna de libertação vincula-se profundamente à Cultura Popular, que

10 Carlos Estevam, *A questão da Educação Popular*, in: *Cultura Popular e Educação Popular*, páginas 40-41.

assume em um primeiro momento o sentido de desalienação da nossa cultura, sobrepondo a valores culturais estranhos aos nossos, outros criados e elaborados aqui. Esta é a tarefa fundamental da cultura popular, sobrepor nossa cultura às culturas estrangeiras, sem perder de vista, evidentemente, o sentido universal, permitindo um processo de culturalização em que predomine a cultura brasileira. Em um segundo momento a cultura popular assume o caráter de luta, que junto à formação de uma autêntica cultura nacional, promove a integração do homem brasileiro no processo-econômico-social e político-cultural de nosso povo.

Uma cultura popular que leve o homem a assumir o papel de sujeito da própria criação cultural, fazendo-o não só receptor, senão criador de expressões culturais. A tarefa “da cultura não é somente a de um meio político, como um trabalho de preparação das massas para a conquista do poder. Estaríamos reduzindo o sentido da libertação humana ao plano político e econômico. A tomada do poder revolucionário não esgota a cultura popular, ao contrário, abre o caminho para uma criação cultural autêntica e livre, ou melhor ainda, popular e nacional”¹¹.

O movimento de cultura popular surge no Brasil como reivindicação para opor-se ao tipo de cultura que serve somente à classe dominante. É, por sua vez, um movimento que elabora com o povo (e não para o povo) uma cultura autêntica e livre. O

11 Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, *Cultura Popular: tentativa de conceituação*, Cultura Popular e Educação Popular, página 74.

movimento de cultura popular se apresenta como um processo de elaboração e formação de uma autêntica e livre cultura nacional e, por isto mesmo, como uma luta constante de integração do homem brasileiro a nosso processo histórico, em busca da libertação econômica, social, política e cultural do povo. É, portanto, um movimento, por sua vez, de elaboração e de libertação.¹².

Qualquer movimento de cultura deve ter como diretriz suprema e orientadora do conjunto de suas atividades, a deliberação de incorporar-se ao esforço comum desenvolvido pelo movimento popular em luta pelo alcance de seus objetivos. Esse propósito primordial se expressa essencialmente no projeto de transformação das condições culturais que tem desenvolvido o movimento popular, o que se verifica na medida em que essas condições deixam de ser adversas e passam a ser francamente favoráveis ao avanço do movimento popular. A presente linha diretriz realidade local, que servirão de motivação para iniciar um trabalho efetivo ¹³.

Em direção oposta à dos usos intelectuais vigentes, que tradicionalmente submetem a cultura popular “às tradições do povo”, ou a um folclore que não resulta das e nem espelha as relações de poder entre os seus diferentes tipos de produtores de cultura, os documentos dos anos sessenta investem com teorias e propostas de uma Cultura Popular em processo. Enfim, com

12 Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, *O que é Cultura Popular, Cultura Popular e Educação popular*, página 85.

13 *Resoluciones del Primer Encuentro Nacional de Alfabetización y Cultura Popular*, página 213.

“movimento” que sem perder as suas raízes populares, tenda a se transformar em uma militante “cultura de classe”.

A construção da história através de uma difícil reconquista da conciliação entre os homens, e da liberdade do homem como sujeito individual, e como toda a humanidade, exige, desde o ponto de vista dos movimentos de cultura popular, um trabalho político no interior do domínio da cultura, tal como pensada em seus documentos. Ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente e assertivamente político, haveria pela frente todo um amplo “trabalho popular” a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores quando submetem os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, é necessário o gerar o tempo de um outro momento: o da conquista de um poder que recupere não só para o povo, mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas do trabalho e da cultura.

A realização de tal momento de história exige que aquilo que somente aos olhos do ingênuo aparece como um domínio “natural” e “universal” entre as artes, as ciências, os símbolos e os valores “puros” deixe de ser o lugar do “puro” pensamento, coimo uma contemplação da cultura, e venha a ser recuperado como um lugar político de uma luta em nome de uma radical transformação social. Eis a razão da *Cultura Popular*.

Trocado em miúdos, nos termos dos anos sessenta isto pretendia significar o seguinte: há um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. Ele configura uma luta popular que agindo através da cultura, participa da criação de sua própria liberdade. A cultura alienada é o solo onde floresce no oprimido uma consciência alienada. Esta consciência é um nevoeiro que o impede de ver e pensar a dominação tal como ela se reproduz e oprime. Ela é o que impede o povo de compreender sob que condições existe e, portanto, ela impede uma ação política a ser exercida contra ela própria.

Na linguagem bem peculiar dos documentos dos primeiros anos da década dos sessenta, esta evidência desaguarda no incentivar e instrumentalizar de modo conscientizador o povo, para que este se reorganizasse em torno aos “elementos de sua própria cultura”. Este seria o processo de uma “conscientização popular” (palavras-chave então) através do qual o sujeito-povo haveria de se tornar um ator e autor crítico, pelo caminho de uma reflexão que se traduza e se expresse coletivamente como uma autêntica “cultura de classe”.

É vocação dos movimentos de cultura popular assessorar o povo na tarefa de ele vir a tornar-se capaz de se tornar o construtor de uma “nova cultura popular” a partir de novas práticas políticas coletivas. Uma cultura agora despojada dos valores impostos, ilusórios, hegemônicos e dominantes, que refletem “para o povo” a lógica do polo de poder da sociedade.

Podemos considerar que se estava então trabalhando com uma expressão única para a qual podem ser atribuídos três sentidos. Cultura popular envolveria: a) a *cultura subalterna* das classes populares, por oposição à *cultura dominante* das classes dirigentes; b) as diferentes modalidades de um trabalho realizado conjuntamente entre educadores populares e grupos populares, dirigido à produção de “outra consciência”, de uma outra cultura e de uma outra ordem social; c) o resultado, nunca concluído, de tal trabalho, como uma retotalização de toda uma “cultura nacional”, sobre as bases de uma “cultura popular liberada”. Uma cultura, vimos já, que afirme a primazia do reconhecimento e da liberdade entre os homens, realizada em um primeiro momento como uma “cultura de classe”: a das classes populares. E, a seguir, como a cultura que permitindo vislumbrar o fim das relações antagônicas entre as classes sociais deveria, em uma sociedade igualitária e humanizada, realizar-se como uma “cultura universal”.

Portanto, a Cultura Popular tenderia a definir-se como a prática de uma relação de compromissos entre movimentos de cultura popular e movimentos propriamente populares, atra-

vés da cultura. Deveria assinar-se como o projeto de realização coletiva de tal prática dialética e dialógica. Deveria tender a realizar-se, finalmente, como o processo e o produto de tal acontecer social.

Hoje, aqui onde estou agora, entre a vocação do antropólogo e a prática da educação popular

Narrei o que vi e vivi acontecer em tempos em que a educação pensou-se a si mesma e desejou realizar-se como e através da cultura. Começando este texto com o retorno de seres que alguns livros meus tornaram atores e atores e, depois, com confidências minhas, retorno a mim mesmo para encerrar o que escrevo.

Hoje é um dia do final de novembro de 2016. Estou em Arraial da Ajuda, no Sul da Bahia. Venho de um dia inteiro em dois assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Em um deles há uma Escola de Agroecologia e Agrofloresta. Nela encontrei reunidos cerca de setenta trabalhadores rurais e professoras de escolas do campo, que vieram de cinco estados do Nordeste para uma nova etapa de um “curso de formação de militante”. Algumas palavras ditas ou escritas entre a sala e as varandas onde grupos de participantes se reuniam durante alguns momentos para lerem e comentarem um mesmo texto, evoquei, cinquenta e dois anos depois, rostos, gestos e palavras que não seriam muito diferentes dos que me acolheram “nessa trilha” quando eu era ainda um estudante.

Quando me vi diante deles, convidado a dizer algumas palavras ao início de uma “tarde de trabalhos”, uma vez mais, o educador popular de 1964 e o antropólogo de 1974. E tantos anos depois revisei no que falei, entre outras tantas, algumas palavras que povoaram este escrito do começo ao fim e que ao longo dos anos ouvi e aprendi a dizer, ora em uma sala de aulas de universidades, ora em cenários como o de ontem, no Assentamento Bela Manhã, no município de Prado.

Quase injustamente esquecido hoje, entre nós, quero encerrar este escrito entre ditos-quase-mitos, confidências e relatos de memórias, com uma lembrança de um antropólogo. Um criador de idéias e de universidades que foi importante, talvez mais como um homem militante e um pregador de palavras insurgentes. Tal como ele, muitas e muitos de nós carregamos, não sei o peso, não sei se o destino de havermos sonhado, pensado e agido muito, e talvez realizado na prática muito pouco.

O desabafo é de Darcy Ribeiro, e são palavras não muito diversas das que ouvi junto a Paulo Freire, a Florestan Fernandes e a tantas outras pessoas que, como eu, viveram os “anos sessenta” entre imaginários, trilhas e trabalhos sempre “na fronteira” entre a ciência e a prática política. Uma prática ontem e hoje realizada como educação e através do que imaginamos que era e que poderia vir a ser... a cultura.

Sou um homem de Causas. Vivi sempre pregando, lutando como um cruzado por causas que me comovem. São muitas, demasiadas: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária... Na verdade, somei mais fracassos do que vitórias nas minhas lutas. Mas isso não importa. Seria horrível ter estado ao lado do que se venderam nessas batalhas.

ADENDO AO CAPÍTULO

O CONCEITO DE CULTURA – UM DOCUMENTO TRADUZIDO E EDITADO PELO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NO COMEÇO DOS ANOS 60

Quando não existiam ainda no Brasil programas regulares de formação de antropólogos, o *Movimento de Educação de Base* traduziu e distribuiu entre educadoras e educadores de todos os sistemas regionais e locais um amplo estudo do antropólogo norte-americano Leslie White. Em seguida elaborou e distribuiu também um outro documento referente à cultura.

O MEB foi um movimento extremamente ativo, aberto e criativo. Não me lembro de outra qualquer instituição dedicada à educação de populações rurais no Brasil que tivesse em seu quadro, como profissionais contratados: duas pedagogas, um matemático, uma psicóloga, uma assistente social, um sociólogo, um cientista político, um antropólogo, uma farmacêutica (e eu, um estagiário e ainda “estudante de psicologia”. E eu fui contratado com a missão específica de aprofundar estudos locais sobre “culturas populares”.

Terá sido em seu tempo a agremiação de foro nacional que mais a sério e mais a fundo levou os estudos sobre a cultura e a relação entre cultura e educação.

Antes de trazer o documento original do Movimento de Educação de Base a respeito da ideia de cultura, quero transcrever aqui momentos do trabalho de Osmar Fávero e Elisa Cota sobre as fichas de cultura tal como elas foram originalmente propostas para o Sistema de Alfabetização de Paulo Freire. Falo do momento em que os autores do artigo cuja leitura eu enfaticamente recomendo, o Movimento de Educação de Base, desde

sua origem atento às ideias e propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, estabeleceu os seus fundamentos pedagógicos sobre a ideia de um dos mais presentes e influentes pensadores dos começos dos anos sessenta no Brasil, o padre jesuíta Lima Vaz. Ele teria exercido uma influência fundadora não apenas junto a militantes cristãos da Juventude Universitária católica e junto a educadoras e educadores do Movimento de Educação de Base, mas também sobre militantes políticos da então recém-criada Ação Popular, através da iniciativa de estudantes da Juventude Universitária Católica. Daqui em dia eis a longa transcrição de *As fichas de cultura do sistema de alfabetização de Paulo Freire – um ovo de Colombo*, em suas páginas de 3 a 5¹.

Com base nesses elementos, Pe. Vaz propõe uma definição de cultura que passa a ser reproduzida e utilizada largamente pela Ação Popular, da qual se desdobram suas propriedades:

Cultura é o processo histórico (e, portanto, de natureza dialética) pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, constituindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas, e realizando-se como homem neste mundo humano. (in: Fávero, 1983, p. 16-18).

Em decorrência dessa definição, são fixadas as propriedades da cultura:

1 Ver: Osmar Fávero e Elisa Cota, da Universidade Federal Fluminense: *As fichas de cultura do Método de alfabetização Paulo Freire – um ovo de Colombo*. Ele foi originalmente publicado na Revista Linhas Críticas, v. 18 n. 37, set./dez. 2012. Voltarei a este artigo no último escrito deste livro.

A cultura é histórica, pois a iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura. A história não é mais que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a passagem dialética da natureza em cultura, ou seja, do mundo natural em mundo humano.

A cultura é social, pois só tem sentido e validade enquanto processo de comunicação das consciências. O mundo cultural, como mundo humanizado, sendo mundo-para-mim é mundo-para-o-outro.

A cultura é pessoal, pois é por excelência iniciativa de liberdade, enquanto supera o determinismo da natureza. Logo, a comunicação das consciências [...] só pode ser entendida na forma de livre apelo à realização da pessoa, ou seja, à aceitação ativa e livremente consentida das significações e ideias do mundo natural em que o indivíduo se inscreve. Só enquanto pessoal a cultura é mediadora de libertação, isto é, de aprofundamento da consciência-de-si, de passagem do homem “coisa e objeto” (natureza) para o homem “sujeito e pessoa” (história).

A cultura é universal. Pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras (aspecto objetivo), o processo cultural tende a constituir-se em elemento de mediação entre todos os homens.

Essa universalidade é concreta, pois historicamente encarnada. E é como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular e também nacional: enquanto integra as consciências dentro da nação no plano de sua realização humana e as situa na linha do movimento histórico essencial

de universalização efetiva e de criação de uma cultura para todos os homens.

A tarefa de criação cultural teria, então, ainda segundo Pe. Vaz, duas direções: transformação da natureza e comunicação com os outros homens. A primeira direção sintetiza o aspecto da cultura como luta; é tarefa concreta em relação à natureza e ao trabalho propriamente dito. A segunda identifica-se com esta afirmação: toda obra de cultura é uma palavra dirigida ao outro.

Movimento de educação de base

Fundamentação do programa para 1965

1ª parte

Estudos Sociais

Cultura

Neste item abordaremos cultura sob os pontos de vista filosófico e antropológico. Estudaremos, também, os processos culturais e o que entendemos por cultura popular.

1.1.1. Conceito de Cultura na Filosofia

A cultura se distingue da natureza e a ela se opõe: esta é sua caracterização inicial. A natureza exprime o que é dado ao homem; a cultura, o que é feito por ele. Por outro lado, o mundo cultural não se opõe, estaticamente, ao mundo natural, mas é sua transformação dialética em mundo humano. Enquanto o homem nega, pela “práxis”, o mundo natural como mero dado ou em-si, ele o afirma como mundo cultural, ou seja, transformando para-o-homem.

1º- Há, pois, dois aspectos no conceito filosófico de cultura:

- a. aspecto subjetivo (que é o espírito subjetivo da cultura) que exprime a cultura como processo de desenvolvimento do sujeito que edifica o mundo cultural: seja o indivíduo, em grupos sociais mais vastos (nações, etc.), seja a humanidade, que tende a constituir um sujeito cultural universal.
- b. aspecto objetivo (que é o espírito objetivo da cultura) que exprime a cultura como processo de desenvolvimento do mundo a ser transformado pela “práxis” humana, ou a sua humanização: são as “obras culturais” que constituem o mundo-do-homem-e-para-o-homem, em permanente evolução.

Em seu aspecto subjetivo, a cultura se desdobra, por sua vez, em duas dimensões que partem de uma única origem, a saber, do ato de transformação dialética do mundo:

- dimensão de consciência, que é a especificação humana da cultura em termos de idéias, valores, projetos (religião, filosofia, ciências, arte, política...);
- dimensão do agir, que é a especificação humana da cultura em termos de instrumentos e técnicas de transformação do mundo (normas de convivência, leis positivas, ciências aplicadas, instrumentos de trabalho...).

Podemos, a partir destes elementos, formular uma definição: “A cultura é o processo histórico (e, portanto, de natureza dialética) pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas, realizando-se como homem neste mundo humano”.

2º- Propriedades da Cultura

- a. A Cultura é histórica. A iniciativa humana que cria a história é, precisamente, a cultura. A história não é mais do que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a passagem dialética da natureza em cultura, ou seja, do mundo natural em mundo humano. Logo, uma cultura a-histórica, é um contrassenso. Entretanto, sendo o homem sujeito da História, por ser criador da cultura, as formas históricas das criações culturais devem situar-se na linha das exigências de realização do homem. Há valores essenciais que a cultura deve encarnar nas situações históricas infinitamente variáveis. Por exemplo, os direitos da consciência trazem, em si, uma exigência de encarnação histórica, justamente por serem valores constitutivos do ser-humano (sem eles a cultura é desumanizante e alienante). Uma determinada cultura histórica é autêntica quando permite a encarnação de tais valores e, portanto, a construção de um mundo-para-o-homem. Nesse caso, a cultura torna-se a expressão autêntica da consciência histórica real do homem (do grupo, da nação, da época).

- b. A cultura é social. Com efeito, a própria sociedade situa-se na linha do processo cultural, como elemento essencial de mediação entre as consciências (aspecto subjetivo da cultura) e como elemento essencial de unificação das obras culturais, por meio de um conjunto de significações que podem ser apreendidas pelos indivíduos que constituem o corpo social (aspecto objetivo da cultura). Assim, a cultura só tem sentido e validade enquanto processo de comunicação das consciências. O mundo cultura, como mundo humanizado, sendo mundo-para-mim, é mundo-para-o-outro. Na medida

em que esta comunicação se institucionaliza num conjunto de significações, valores, projetos, instrumentos ideais (ex: leis, etc.) ou materiais (ex: técnica) temos, precisamente, a sociedade. O indivíduo isolado, evoluindo por “bondade natural” para realizar-se como homem (Rousseau) é um mito. A cultura é autêntica, quando sua dimensão social se desdobra plenamente, isto é, quando suas significações e seus valores podem ser comunicados em sua plenitude a todas as consciências (do grupo, da nação, da época).

- c. A cultura é pessoal. A dimensão da consciência impõe à cultura um caráter inalienável de criação humana. Ela é, por excelência, iniciativa de liberdade, enquanto supera o determinismo da natureza. Logo, a comunicação das consciências, que se deve estabelecer pela mediação da sociedade como suporte fundamental das iniciativas e das obras culturais, só pode ser entendida na forma de livre apelo à realização da pessoa, ou seja, à aceitação ativa e livremente consentida das significações, dos valores e ideais do mundo cultural em que o indivíduo se insere. Só enquanto pessoal, a cultura é mediadora da libertação, isto é, de aprofundamento da consciência-de-si, de passagem do homem “coisa e objeto” (natureza) para o homem “sujeito e pessoa” (história). Como pessoal, a cultura é pluralista. Toda tentativa de nivelamento ideológico, de humanização violenta, faz da cultura instrumento de dominação e alienação e não de libertação e realização.
- d. A cultura é universal. Pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras (aspecto objetivo), o processo de criação da cultura é essencialmente universal, isto é, ele tende, em princípio, a constituir-se em elemento

de mediação entre todos os homens. Sendo a consciência de si ao mesmo tempo consciência universal (pois para refletir a si deve distinguir-se de tudo o mais...), a cultura, como aprofundamento da consciência de si, deve propiciar a abertura das consciências a um plano de universalidade crescente. Assim, todo o valor cultural autêntico é intencionalmente universal, isto é, destinado à realização do homem como consciência em si, como “ser universal”. Esta universalidade da cultura não é, entretanto, abstrata, mas concreta, pois que é, historicamente, encarnada. Assim, a universalidade concreta, que torna autêntica uma cultura, reside na possibilidade efetiva da comunicação de suas significações, de seus valores, ideais e obras, a todas as consciências que vêm a encontrar-se no âmbito da presença do mundo cultural em questão. (Assim, a vertiginosa universalidade abstrata dos sistemas metafísicos da Índia tendia a justificar, de fato, uma profunda divisão de consciências numa sociedade de castas). É como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular.

1.1.2. Conceito de Cultura na Antropologia

A atividade criadora é aquela, através da qual o homem expressa sua forma própria de ser existente no mundo. Esta atividade criadora, em primeiro nível de relações, se realiza através do conjunto de ações em que transforma coisas da natureza em objetos de cultura. A casa, a roda, o papel, a máquina, são alguns destes objetos, que, em maior ou menor grau de elaboração, representam a resultante do esforço humano, continuamente envolvido na tarefa de integrar coisas do meio ambiente no mundo do homem. É através desta interação constante, com o seu meio natural, que o homem se apresenta como criador e transformador, neste primeiro nível, de elementos culturais

elaborados a partir do material fornecido pela própria natureza, ou a partir de outros elementos culturais mais simples e anteriormente criados. A solução de algumas de suas necessidades fundamentais, provoca, geralmente, a emergência de outras necessidades e problemas mais complexos. É este o processo básico, através do qual a cultura está sempre se renovando.

Mas, se podemos apontar os objetivos materiais como elementos de cultura, podemos também afirmar que não só eles constituem toda a cultura do homem. É em sua condição de ser social que o homem realiza a cultura. Integrado em grupos sociais, definidos segundo características determinadas, o homem se faz agente da cultura, criando e transmitindo a outros homens os elementos criados. A própria estrutura social é expressa e modifica, através do tempo, como forma de cultura. A família, as relações mantidas pelos membros da família segundo da posição que ocupam; as formas de comunicação social; as estruturas políticas; os sistemas econômicos; o trabalho, as formas que assume, o significado que lhe atribuem, as estruturas que os grupos se impõem por realiza-lo; os elementos enfim, através dos quais se caracteriza a condição social de um grupo, de um povo, são expressões de um outro nível cultural, necessariamente presentes em qualquer sociedade.

A essa mesma condição social em suas múltiplas expressões culturais, à circunstância, própria do homem, de ser transcendente ao mundo em que realiza a sua cultura, corresponde um conjunto de símbolos de que ele se arma para comunicar-se em todos os níveis. Corresponde, também, através da explicação do significado destes símbolos, o estabelecimento e a evolução das significações que ele dá a si mesmo, aos outros homens, ao seu meio cultural e à sua cultura.

É próprio do homem criar e integrar em sua cultura; além de objetos materiais, além das técnicas, através das quais as criações se renovam; além das manifestações culturais de sua atividade associativa; as significações dadas a estes objetos e acontecimentos, através dos quais justifica e expressa sua exis-

tência, seus atos, seus temores e suas esperanças. Neste terceiro nível cultural, encontram-se, por exemplo: as normas de conduta, os sistemas através dos quais se procura fazer a justiça – as crenças e os mitos –, as criações puramente artísticas e os sistemas de pensamento.

A cultura se compreende pois, como o conjunto integrado de criações em que o espírito humano se expressa e objetiva, em busca da resolução de seus problemas e tendências pessoais e sociais. Nos três níveis básicos em que nos é possível dividi-la – nível adaptativo, nível associativo e nível ideológico (aqui no sentido de nível mental) – cabem, dentro da cultura, as máquinas, as técnicas de transformação da natureza, as várias formas de esportes, as criações artísticas, as estruturas e normas sociais, a organização política, os sistemas jurídicos, o idioma, as crenças, os sistemas filosóficos, todos os símbolos e sinais, as cerimônias, os ritos de passagem, as tradições, as ideologias e as formas pelas quais se expressam as religiões. A cultura é, assim, toda a expressão da atividade criadora humana, sempre intencional e participada por todos os homens, enquanto membros de sociedades. E, como tal, é construída por coisas e acontecimentos reais, objetivos, passíveis de observação direta e indireta. Localiza-se, portanto, nestas coisas, nestes acontecimentos, no tempo e no espaço. Dentro das pessoas, na forma de crenças, de emoções e reflexões culturalmente determinadas; dentro de todos os processos básicos de comunicação e, finalmente, dentro dos objetos materiais;

Como características fundamentais, através das quais a cultura se destaca como realidade específica, sabemos que ela é: a) transmissível de uma a outra geração, pelo convívio social e através da aprendizagem, não por herança biológica, como por exemplo, a cor da pele ou a altura das pessoas; b) uma atividade exclusivamente humana; c) um conjunto integrado de criações; não um acúmulo desordenado de elementos materiais; d) uma classe de coisas e acontecimentos dependentes de simbolização e considerados dentro de um contexto extra somático.

Se estas tendências e exigências humanas estão presentes em todas as pessoas, por serem inerentes à sua própria essência, podemos então afirmar que não há indivíduos que não participem da cultura. Se estão presentes em todas as pessoas, estarão, necessariamente, em todos os grupos sociais de que elas fazem parte. Neste sentido, podemos afirmar que não há grupo social sem cultura.

Na consideração do fenômeno cultural, é importante destacar seus elementos e seus processos, através dos quais a cultura se estrutura, se transmite e se modifica.

Os elementos culturais

- Traços culturais: é a menor unidade a que a cultura se pode reduzir.
- Complexos culturais: é todo o conjunto de traços estruturados em torno de uma atividade básica.
- Padrões culturais: são as orientações básicas, dominantes e significativas em uma determinada cultura.
- Áreas culturais: são regiões que se aproximam pela similitude evidente de traços e complexos culturais.

Tomemos o acontecimento MUTIRÃO, enquanto forma de trabalho coletivo, e tentemos uma ligeira análise de seus elementos, a partir do que vimos como características da cultura.

Um conjunto de homens, trabalhando a terra, representa uma atividade criadora. Sobre uma determinada extensão de elementos naturais, estes homens exercem uma atividade intencional. Tem um objetivo e trabalham, segundo determinadas técnicas, que aprenderam e que devem promover o aparecimento do objetivo que os levou ao trabalho. O campo se modifica, a natureza se transforma; abate-se a mata, limpa-se a terra, ara-se o chão, os sulcos são feitos, o solo adubado e depois semeado. Como instrumentos de trabalho, os homens que participam do

mutirão possuem foices, enxadas e arados, feitos de determinadas maneiras definidas, segundo o objetivo que a eles se dá. Eis alguns objetos constituintes do que temos chamado elementos materiais da cultura. As coisas – foice, enxada ou arado – constituem estes objetos materiais. As técnicas, através das quais se usa a enxada e se trabalha com o arado, a forma objetiva padronizada como se ara e aduba, semeia e colhe, são acontecimentos de onde tais elementos materiais se originam.

Os participantes do mutirão associaram-se como um grupo social. Não só agem em função de objetivos comuns, como também regulam essa ação mediante um conjunto de normas, de tradições, de costumes. Ocupam postos distintos, comunicam-se de formas determinadas, esperam que aconteçam certas coisas, que tradicionalmente ocorrem em tais circunstâncias. O comportamento destes homens pode ser previsto por quem os conheça, de vez que são culturalmente determinados.

Quando se falam, usam palavras de um idioma comum. Através delas se entendem, e com elas se referem às coisas e aos acontecimentos. Cada palavra deste idioma pode ser tomada como um traço cultural. O idioma, como um todo, constitui um complexo cultural.

Durante o mutirão, os homens cantam, por exemplo, uma determinada canção em que narram uma estória, um mito, ou em que descrevem o que estão fazendo. A canção, sua forma, seu conteúdo, mesmo a maneira como é cantada, constituem também elementos de cultura.

O mutirão, como um todo, pode ser considerado como um complexo cultural. Cada um dos elementos que o constitui é, em referência a ele, um de seus traços. A roupa que os homens usam, a maneira como cavam, os instrumentos com que trabalham, as canções que cantam, a estória destas canções, são traços de um mesmo complexo cultural. Há padrões culturais que se podem destacar da unidade de comportamento adotado por todos os participantes do mutirão e se fazer notar através de todos os seus gestos, atitudes e atividades pessoais.

mente realizados; sendo, cada um deles, socialmente aceito e culturalmente determinado. Os elementos culturais presentes no complexo cultural, mutirão, estão todos integrados. Não se trata de coisas e acontecimentos sem relação qualquer uns com os outros. Trata-se de processos e resultados destes processos ligados entre si, o suficiente para serem compreendidos como partes de um mesmo todo cultural.

Os homens, que participam do mutirão, fazem-no livremente, porque acreditam em certos fatos. Acham, por exemplo, que os homens se devem ajudar, uns aos outros. Acreditam que o trabalho é necessário a todo o homem. Julgam que unidos podem realizar, em menos tempo, mais trabalho. O conjunto destas crenças pode-se compreender, também, quando explicitados, em palavras ou nas atividades em que o mutirão se expressa, como elementos culturais.

Em termos globais, compreendemos como áreas culturais aquelas que, mesmo independentemente de proximidade geográfica, apresentam um número razoável de complexos culturais identificados, claramente, como semelhantes.

1.1.3. Os processos culturais

A cultura se apresenta, sempre, como realidade objetiva posta em movimento, em mudança constante, em todas as formas porque se expressa:

- a. os objetos, que são elementos materiais da cultura, como um vaso de barro, a aparelhagem necessária à irrigação de um campo de arroz, etc.;
- b. os símbolos e combinações significativas destes símbolos, como as palavras de um sistema linguístico, alguns cantos e contos de um povo – em que as palavras deste sistema se organizam -, um conjunto de leis e normas, os mitos, algumas crenças, a globalidade de elementos com que determinado grupo social reflete o mundo e justifica sua conduta;

- c. os acontecimentos de que estas coisas se originam, e em que se modificam, como o trabalho de um artesão, a atividade padronizada através da qual se fazem bonecos de barro, ou objetos de couro;
 - d. as formas sociais pelas quais os homens organizam e estruturam os elementos de sua dimensão social, como a família, a comunidade e o grupo posto em trabalho comum no mutirão.
1. A forma de um vaso de barro, por exemplo, pode ser modificada ao passar de um a outro grupo social, ou mesmo dentro de um só grupo, na passagem de uma a outra geração. Em alguns casos, pode modificar até mesmo a sua função, modificando, também, o seu significado específico. O mesmo vaso que, numa cultura ou em uma época, é utilizado como recipiente de água, pode, em outra cultura, ou na mesma cultura, em outra época, tornar-se objeto de decoração. Num terceiro grupo social, o mesmo vaso pode ser posto a serviço de atividades religiosas, e, como tal, entendido como objeto sagrado.
 2. A aparelhagem necessária à irrigação de um campo de arroz transforma-se com o surgimento de um novo instrumento. Este novo instrumento tanto pode ser criado por algum membro do próprio grupo, onde o aparelho é usado tradicionalmente, como pode ser trazido por algum membro de outro grupo.
 3. As palavras de um sistema linguístico estão em constante mudança: em sua forma, em sua função, em seu significado. Elas emigram de um a outro povo. Juntam-se a outras e com elas formam novas palavras. Renovam-se. Desaparecem durante longo tempo e surgem, mais tarde, com uma nova função lógica. Perdem-se. A observação de dois textos – um em português atual e outro em português medieval – é suficiente para

deixar clara a evolução da língua nacional, como um sistema em mudança contínua.

4. Alguns contos e cantos de um povo desaparecem com o correr do tempo. Outros são modificados aos poucos, por exemplo, se o grupo social passa a ter uma nova economia de subsistência; se passa a viver do cultivo do milho e não mais da caça e da pesca; se é deslocado de uma zona próxima ao mar para uma outra distante dele, situada em vales dispostos ao longo de montanhas.
5. Um conjunto de leis e normas, vigente em determinado grupo social, modifica-se também, geralmente, adaptando-se a novas situações sociais, ou explicitando suas partes. Quando um grupo é posto em contato com outro, suas normas de comportamento podem ser influenciadas ou influenciar normas do outro grupo.
6. Os mitos, algumas crenças, o conjunto de elementos com que determinado grupo social reflete o mundo e justifica a sua conduta, sofrem todos a mesma mudança; ao passarem de uma a outra geração, de um a outro povo, ou numa mesma geração de um mesmo povo, modificam-se de qualquer forma através do próprio uso, através da difusão de seus elementos pelos diferentes membros do grupo. Cada pessoa contribui mesmo com sua parte de novas descobertas favorecendo aos poucos o desaparecimento de alguns elementos de credibilidade, e a emergência de outros.

Necessariamente, os acontecimentos em que estas coisas se originam e que as modificam são também eles processos contínuos: as técnicas de irrigação, as maneiras de narrar os velhos contos, as formas de comportamento dentro da família ou dentro do grupo, a reação provocada pelo estabelecimento de novos padrões de conduta.

É próprio da cultura estar em mudança contínua através de todos os seus elementos: do sinal que se faz no chão ou nas árvores, como indicação de um caminho a seguir, aos valores espirituais, também eles sinais dados às consciências, e nisso indicadores de rumos.

A História mostra, claramente, a existência de direções determinadas na evolução cultural dos povos e de toda a humanidade. Cada objeto que sofre, individualmente, uma mudança qualquer, pode ser compreendido como um traço em movimento, inserido num plano maior, um complexo cultural que também se modifica. Este complexo cultural faz parte de toda uma cultura que, através da modificação de seus elementos, pode ser também entendida como uma realidade que se transforma continuamente, evoluindo. É a esse processo de mudança cultural, constante e orientado, que se dá, comumente, o nome de progresso.

Enumeramos, abaixo, alguns destes processos, os que são realmente mais importantes, e dos quais se originam os outros, todos responsáveis pelo complexo das mudanças culturais, das quais, finalmente o homem, também, aparece como agente.

- Transmissão: a passagem, mediante aprendizagem sistemática ou assistemática, de elementos culturais de uma para outra geração, dentro de um mesmo grupo social.
- Aculturação: a troca de elementos culturais, através da passagem de traços, complexos e padrões de uma para outra cultura, quando postas de alguma forma, em contato.
- Difusão: a aceitação de determinados elementos culturais recém-criados dentro do próprio grupo, ou importados de um outro, de uma outra cultura.
- Continuidade: a permanência de traços, através dos seus elementos de fixação, pelos quais as gerações se comunicam ou se ligam.

- Desculturação: o desaparecimento progressivo de traços antigos em função do aparecimento de outros, mais recentes.
- Integração: a harmonização, através de mecanismos organizadores, dos diversos traços de uma cultura.
- Retardamento: uma disritmia na acumulação e integração de elementos culturais, favorecendo o desenvolvimento, acelerado, de alguns traços ou complexo, frequentemente, em detrimento de outros.
- Invenção: a resultante de uma nova combinação de elementos já existentes em determinada cultura.
- Descoberta: uma aquisição nova no campo do conhecimento. O aparecimento de um novo elemento cultural em seu sentido mais pleno.

É através destes processos, numa ação conjunta, sempre integrada e tendo o homem como sujeito, que as várias culturas se modificam. Neste sentido, como estrutura organizada e em processo, a cultura, como atividade humana específica, evolui, progride e organiza-se em formas mais acabadas e complexas ao longo da História.

1.1.4. Cultura Popular

É um fenômeno histórico que surge em sociedade onde há um desnível cultural entre os diversos grupos que a compõem; onde grande parte da população não tem uma participação ativa, seja no plano cultural, social, econômico ou político. Com isto, não queremos dizer que todos devem tomar parte ativa nas mesmas atividades em um mesmo nível, ou que se deva padronizar ou uniformizar a participação de todos e de cada membro da sociedade. Não é isso, é claro. Para nós, um trabalho de Cultura Popular surge também da consciência dessa marginalização e da necessidade de libertação de um contingente humano que vive à margem do processo cultural.

A Cultura Popular surge como consequência do processo de mudança social. Assim sendo, pretende a participação de todos na elaboração da cultura da sociedade em que vivem, bem como, e principalmente, na apreensão e na criação do sentido da cultura, isto é, do que a cultura significa para os homens dessa sociedade. A Cultura Popular, portanto, está vinculada a uma ação que não pode estar desligada do povo, isto é, dos grupos sociais que, por condicionamentos econômicos, políticos e sociais – e especialmente por condicionamentos culturais – estão marginalizados da cultura (*Fundamentação de “Viver é Lutar”*).

“Como vemos, a Cultura Popular, quando é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, seus valores, ideais e obras, são destinados, efetivamente, ao povo e respondem às exigências de realização humana deste povo, em determinada época, responde, em suma, à sua consciência histórica real. E é também como universal que a cultura é nacional: enquanto integra as consciências dentro da nação, no plano de sua realização humana, e as situa, assim, na linha do movimento histórico essencial de universalização efetiva e de criação de uma cultura para todos os homens.” (Padre Henrique Vaz).

Como a integração de todos os homens na mesma cultura, vincula-se a uma transformação dos padrões econômicos, políticos e sociais, a Cultura Popular está também vinculada à realização de um projeto histórico que pretenda aquelas transformações. Um projeto histórico condizente com uma cultura elaborada e participada por todos. Um projeto que possibilite a todo o povo assumir o seu papel de criador e sujeito de cultura da sociedade em que vive.

Sendo assim, pode-se dizer que Cultura Popular não é um fenômeno neutro, indiferente. Ao contrário, nasce de um conflito e nele desemboca, pois ela existe e se apresenta sempre em termos de libertação, de promoção humana, no sentido mais amplo. Donde se conclui que não é possível um trabalho de Cultura Popular desligado do processo de conscientização. E,

por estar ligada a este processo é que ela deve levar sempre a uma opção. Deve dar possibilidades de opção ao povo, embora não possa impor essa opção, porque ela deve ser encontrada pelo próprio povo. Esta opção decorre da plena consciência que o homem adquire das diferenças e desníveis entre os grupos que formam a sociedade e da necessidade de uma transformação dos padrões culturais, políticos, sociais e econômicos que os determinam.

Bibliografia para aprofundamento deste item

WHITE, Leslie A. Conceito de Cultura. Série B, apostila 1 – MEB.

CARVALHO, Irene M. de. Introdução aos Estudos Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.

PADIM, D. Cândido. OSB. Educar para um mundo novo. Col. Educar para a Vida. Cad. 6. Petrópolis: Vozes, 1965.

KESSING, Felix M. Introdução Cultural. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

ENTRE PLATÃO E PAULO FREIRE

A RESPEITO DE ALGUNS ESTRANHOS E ARCAICOS COMEÇOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

A educação e os ideais da cultura grega

A leitura mais atenta e constante do que escrevo aqui será a de um volumoso livro escrito há vários anos por um alemão especialista na cultura grega clássica. Werner Jaeger dedicou pouco mais de 1500 páginas de *Paidéia – a formação do homem grego* a investigar as origens, as transformações e os fundamentos das diferentes pedagogias dos gregos entre Homero e Sólon¹.

Da leitura deste livro essencial e de outros quero trazer para a atualidade da educação e, de maneira especial, da educação popular, algumas ideias que me parecem ancestralmente fundadoras. Em um outro estudo, bastante mais longo e demorado do que este, permaneço entre os gregos clássicos para investigar a presença original da poesia e do teatro como as primeiras pedagogias da Grécia, ainda no campo das relações entre cultura e educação. Parto então do suposto de que a primeira *paidéia* foi a *poésis*. Mas esta será uma outra conversa.

Para este estudo importa a pesquisa do seguinte:

- a. A tradição pedagógica que herdamos em linha direta dos gregos clássicos foi o *humanismo*.
- b. O *humanismo* de origem grega não se concentra no indivíduo tomado em si-mesmo e em sua independente individualidade.

1 Outros breves escritos meus a redor dos ideais da *paidéia* grega podem ser encontrados entre as páginas de *A flauta de prata – escritos sobre o saber e a educação*, publicado pela Editora CRV, de Curitiba, em 2019.

- c. se o ideal da paidéia grega é realizar em cada pessoa educanda a plenitude de si-mesmo, como uma autêntica, perfeita e equilibrada obra de arte realizada em uma pessoa, o lugar social e simbólica de aferição de tal perfeição é a *polis*, a comunidade social e política em que uma vida se realiza e onde encontra o seu sentido.
- d. em alguns momentos da história da educação grega surgem intenções de filósofos e/legisladores no sentido de extensão da educação a pessoas e coletivos de pessoas que não os nobres, os guerreiros, os senhores e seus herdeiros. Será quando Werner Jaeger falará em uma “educação popular”.

Vivemos em qualquer sociedade uma dupla dimensão ao longo de nossas vidas e sobretudo, após os tempos de nossa maturidade. Vivemos de algum modo até mesmo uma dupla existência. Em uma delas somos seres voltados a nós-mesmo, à nossa individualidade, à construção de uma pessoa, de uma personalidade, e uma vocação indivisível e irrepetível de experiência humana. E somos também a coletividade em que existimos, e à qual devemos a nossa própria existência individual em todas as suas dimensões.

Não somos apenas “idiotas”, lembrará Werner Jaeger, somos também “políticos”. E no difícil equilíbrio entre a nossa “idiotice” e a nossa “politicidade” que a pedagogia grega irá buscar os seus difíceis caminhos.

Na medida em que o engloba no seu cosmos político, o Estado dá ao homem, ao lado da vida privada, uma espécie de segunda existência (...). Todos pertencem a duas ordens de existência, e na vida do cidadão há uma distinção rigorosa entre o que lhe é próprio (...) e o que lhe é comum (...). O homem não é só “idiota”; é político

também. Precisa ter ao lado da habilidade profissional, uma virtude cívica geral, a (expressões gregas) pela qual se põe em relação de cooperação e inteligência com os outros, no espaço vital da polis. (Paidéia – 145)².

Sem deixar de reconhecer o valor e a qualidade das criações culturais de povos anteriores aos gregos e seus contemporâneos, situados em um Oriente entre próximo e distante, são raros os investigadores das origens pedagogia como uma ciência-e-prática, e da educação como uma essencial vocação social da cultura, que deixaram de reconhecer a Grécia Clássica como o cenário cultural em que o trabalho de formar pessoas de forma regular e motivada começou a ser pensado e vivido como algo mais do que uma prática, uma *tekné* destinada a pré-estabelecido e repetitivo ensino-aprendizagem. Como um trabalho mais dirigido a memória do que ao conhecimento e mais à disciplina do que à liberdade, que regular e conservadoramente se transmite ao longo de gerações de pessoas e das eras.

Entre os gregos clássicos a educação tornou-se um projeto demorado de formação da pessoa para a *polis*, como uma questão aberta e, logo, como um dilema a ser posto em debate e dialogado. Uma *paidéia* pensada como um que-fazer complexo e diretor de destinos, que precisava ser filosoficamente refletido, filosoficamente constituído e politicamente estabelecido, no sentido grego original destas palavras.

Entre Homero e Sólon, o sujeito-livre deveria ser educado para chegar a atingir a *aretê*, através da sequência de

2 Tenho comigo duas edições deste livro em Português. Uma, mais antiga, é da Editora Herder, de São Paulo e da Editorial Aster, de Lisboa, e não traz a data em lugar algum. A outra é uma edição mais atual e foi publicada pela Editora Martins Fontes, de São Paulo. Tenho comigo a 3ª edição, de 1995. Entre parêntesis e com reticências estão palavras escritas em grego que não me parece essencial transcrever).

aprendizados e práticas da *paideia*. Esta trajetória de aprendizados destinava-se a que a pessoa educanda fosse formada e aperfeiçoada para, realizar ao longo de uma vida de quem-estuda-e-aprende um ser-humano na plenitude de si-mesmo³. E, recorde, o lugar de aferição desta excelência de realização do belo, do bem e do verdadeiro em uma pessoa educada, não era ela própria. Era a sua *polis*. Era a comunidade política à qual ela estava destinada a servir, justamente por haver estudado para tornar-se uma “pessoa cidadã”. Um alguém cuja medida do que aprendeu resolvia-se na qualidade de sua presença e de sua participação entre os negócios da *polis*, isto é, os deveres devidos a uma cidade-estado.

Quando falo aqui de “homem grego”, lembro que esta expressão, sobretudo nos tempos homéricos, deveria ser tomada num duplo sentido da palavra. Genericamente refere-se a todos os seres humanos, como uma espécie única. Mas, em sua outra dimensão, lembremos que mesmo em tempos de Aristóteles ele acolhe homens e não mulheres – à exceção de Esparta – envolve gregos e não os “bárbaros” - isto é, “todos dos outros de todos os povos” - e abarca apenas os “cidadãos” já formados ou em formação e presentes na vida pública da polis grega, em que predominavam de forma absoluta os filhos das famílias que compunham a cidadania da *polis*, de que estavam excluídos os camponeses, os artesãos e, claro, os escravos

Em algumas versões antigas, uma pessoa educada deveria realizar-se através do aprendizado e da aquisição das três virtudes essenciais do homem grego: a *sophia* (sabedoria), *andrea* (coragem) e *sophrosine* (temperança). E mesmo em Sócrates, a busca da verdade como dedicação e ideal do homem livre deve-

3 No original grego as palavras aretê (de que deriva “aristocracia”) e paideia não possuem os nossos acentos. Eu os acrescentei para sugerir a forma correta de suas pronúncias. Devo advertir que tanto em Werner Jaeger quanto em outros estudiosos da Grécia Clássica é costume colocar palavras relevantes em seu original grego. Não as transcreverei aqui.

ria ser apenas o caminho para a aquisição plena da virtude. A realização da pessoa educada mais pelo que ela é e como vive, do que pelo que ela sabe.

Entenda-se bem que o que não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo o nobre aspira a realizar em si próprio. Só o mais alto amor deste eu, em que está implícita a mais elevada Aretê. (Paidéia – 32).

Trago para este estudo algo que com mais vagar e profunda trabalho em *Poésis e Paidéia*. E será através do depoimento de Michel Foucault. Em um momento de uma de suas aulas no Collège de France, há uma quase desconhecida passagem atribuída aos últimos momentos de vida de Sócrates⁴. Na página 98 de *A Coragem da Verdade*, com a transcrição das aulas de seu curso, ele escreve o seguinte.

A Apologia, em que registra, aceita sua condenação à morte, [em seu] último discurso, já fadado à morte, Sócrates diz o seguinte, em 41e: “Quando meus filhos crescerem (...) Atenienses, puni-os atormentando-os como eu próprio vos atormentaria, e eles parecerem se preocupar (epimelesthai) com o dinheiro ou qualquer outra coisa que não a virtude”. Epimelesthai aretês; eles têm que cuidar da sua virtude. São as últimas palavras de Sócrates na Apologia, o discurso que ele endereça aos seus juízes. São as últimas palavras que Sócrates pronuncia para seus amigos, quando estes lhe perguntam: o que quer que façamos?

4 O curso dado por Michel Foucault no Collège de Frances foi o de 1983-1984. Ele foi depois transcrito nos dois volumes de *A Coragem da Verdade - o Governo de Si e dos Outros*. O que trago aqui é do volume II.

Última vontade formulada diante dos cidadãos, última vontade formulada no círculo dos amigos. (A Coragem da verdade e o governo de Si e dos Outros – II – 98).

A brusca resposta de Sócrates parece bastante pouco recomendável, se vista com os olhos e compreendida com a mente e o coração de pessoas dedicadas à educação nos dias de hoje. No entanto, ela contém em sua quase brutal ordenação a essência do sentido da *paideia* grega em seu tempo. Para que uma pessoa se educa? Para formar-se. E para que ela se forma-a-si-mesma, sob a condução de pedagogos (condutores da educação de crianças)? Para alcançar a virtude. Para aprender a saber ser virtuosa.

De igual maneira Sócrates também dedicará a sua vida a ensinar que o caminho do aprendizado é a procura incessante da verdade. Mas a busca da verdade não se dirige ao conhecimento teórico das coisas. Dirige-se à sabedoria; isto é, à prática vivenciada da verdade como a experiência da virtude. A vida virtuosa.

Esta vocação socrática dada à educação da pessoa, como um meio poderoso de destinação do ser à sua perfeição, e o alcance de tal ideal somente através da junção entre verdade-e-virtude, estende-se ao imaginário grego posterior e, por consequência, também aos seus sentidos de estética, ética e política.

A busca incansável da virtude e a sua prática ao longo de uma vida progressivamente cultivada pelo exercício da *paideia*, de acordo com Werner Jaeger, chega a Aristóteles e prosseguirá para além dele, até perder-se quando a própria Grécia perde aos poucos os valores originais cultivados em Atenas, na Grécia Macedônica e, depois, sob o domínio de Roma. Não são menos socráticas as palavras e ideias da passagem transcrita aqui, embora através de Werner Jaeger, elas venham de Aristóteles.

Quem estima a si próprio deve ser infatigável na defesa dos amigos, sacrificar-se pela pátria, abandonar prontamente o dinheiro, bem e honrarias para “fazer sua a beleza”⁵

Este seria o momento de recordarmos que entre os gregos clássicos, o que hoje reunimos em uma palavra apenas “economia”, eles separavam em duas. “Economia” era o nome dado às relações partilhadas na gestão coletiva dos bens comuns, entre a pequena coletividade e a polis. A prática comercial, empresarial destinada à gestão de bens para o enriquecimento individual ou de uma família, recebia o nome pouco recomendável de *crematística*.

Sigamos com Michel Foucault em seus cursos sobre os gregos clássicos. Em uma outra sequência de aulas no Collège de France, entre 1981 e 1982 ele insiste em recordar que mesmo antes de Sócrates, o caminho do pensamento em busca da verdade de todas as coisas, passa pela sentença do Oráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo”. Passa pelo que os gregos denominavam de *gnôthi seautón*, tanto quanto pela *auto* e *alter* construção do sujeito que pensa o mundo e vive a polis através do “cuidado de si mesmo”, que eles escreviam como: *epimeléia heautoû*.

Gostaria então de tomar como ponto de partida uma noção sobre a qual creio já lhes ter dito algumas palavras no ano passado. Trata-se da noção de “cuidado de si mesmo”. Com este termo tento traduzir, bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: *epimeléia heautoû*, que os

5 Paidéia, página 35. Na passagem apenas as quatro palavras finais estão entre aspas. Assim, penso que apenas elas são de Aristóteles. As outras serão através dele.

latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro... por algo assim como cura sui (A hermenêutica do Sujeito, página 4)⁶.

Podemos acreditar que todos os saberes e a sabedoria que nos chegam desde uma remota antiguidade não tem teriam tanto a ver com uma busca do puro “conhecimento das coisas”. Foucault, assim como Jaeger e outros estudiosos dos gregos antigos, regata a lembrança de que conhecimento-do-mundo e o conhecimento de si-mesmo não se separam em esferas diversas da busca do saber. Ao contrário, o “saber-do-mundo” serve ao “saber-de-si-mesmo”, e ambos se realizam, vimos já, em uma busca da verdade (e não da *doxa*, da opinião-que-convence, como entre alguns sofistas) direcionada ao aprendizado e à aquisição da virtude. E esta herança grega persistirá entre muitos pensadores da filosofia, das ciências e das artes.

O conhecimento-do-mundo sob a forma de *filosofia* associa-se de maneira inevitável a um saber-de-si-mesmo e a um buscar em si mesmo a perfeição do ser, como condição essencial para que a busca da verdade seja possível. Em síntese, é através da virtude que a verdade se desvela. O bem não é uma consequência da verdade, mas a sua condição. Ou, se quisermos ser mais interativos, o bem e a verdade são dois momentos de uma mesma indivisível vocação humana.

Tomemos alguma distância. Chamemos de “filosofia”, se quisermos, esta forma de pensamento que interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível o não separar o

6 *A Hermenêutica do Sujeito* contem, como *A coragem da verdade*, aulas dadas no Collège de France. Nesse caso, entre 1981 e 1982. A edição em Português do livro é da Editora Martins Fontes, de São Paulo, em 2004. Os grifos são do autor.

verdadeiro do falso. Chamemos “filosofia” a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas, e experiências como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc. que constituem não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. Digamos que a espiritualidade, pelo menos como aparece no Ocidente, tem três caracteres. (A hermenêutica do Sujeito, página 19).

E estes três caracteres são:

1. A verdade a respeito o saber-do-mundo não é dada em-si-mesma de pleno direito ao sujeito - ela resulta de um cultivo-de-si; de uma ascese; de uma vida que interiormente se transforma para poder abrigar o desafio da busca da verdade;
2. É indispensável que aquele que busca de forma desinteressada a verdade, realize sobre si-mesmo não apenas uma conversão do seu pensamento, mas de todo o seu ser, viver e conviver. Pois somente o virtuoso pode aspirar a ser também sábio;
3. Converter-se à virtude e buscar a verdade são disposições convergentes e também inter-infuentes. Quando há uma conversão do ser-da-pessoa e ela alcança a fronteira da verdade, realiza-se também um efeito de retorno. Por conhecer a verdade o sujeito torna-se mais perfeito, mais espiritual. Espiritual no sentido que Fou-

cault resgata dos gregos, e através dos estoicos, chega aos cristãos.

Assim, completemos sentença acima: só os virtuosos podem ser sábios, e ao ascender à sabedoria inevitavelmente o homem que pensa torna-se duplamente virtuoso no que é, e no como procede. Platão pouco mais tarde acrescentará a beleza a esta dupla, completando a tríade a que todo o ser humano deveria se dedicar: a verdade, a bondade, a beleza.

Retornemos ao Paidéia. Que uma passagem que associa a arte – ou o artesanato - à educação nos ajude a encerrar este tópico.

Colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o moleiro modela a argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. (Paidéia – 13).

A paidéia grega – uma educação humanista

Separados por anos, vocações e línguas, em dois livros sobre a educação a palavra humanismo e as suas derivadas são quase exageradamente presentes. Um é este que nos tem acompanhado: *Paidéia – a formação do homem grego*. Outro o *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

Duas palavras são centrais nas primeiras páginas nos escritos de Werner Jaeger: *paidéia* e *aretê*. Mais a primeira do que a segunda será o fio condutor de todo o livro. Tendemos a traduzir paidéia como pedagogia, como educação motivada e como formação plena do ser humano. Não está incorreto, mas limita o sentido que os gregos davam a esta palavra.

Se saltarmos de Platão a Paulo Freire, veremos que em ambos a educação aspira saltar para além de si-mesma. Ou seja, da limitada idéia presa à instrução, através da qual ela é com frequência reduzida. Uma leitura atenta ao *Pedagogia do Oprimido* revelará que antes de a palavra educação surgir entre as páginas do livro ela é antecedida de outras. Uma delas, lembrei já, é “homem”, e suas derivadas diretas: “humano”, “humanista”, “humanismo”. E elas nos esperam logo adiante. A outra palavra é “cultura”. E este será o momento para recordar uma vez mais que em tempos em que nem Paulo e nem nós empregávamos ainda as palavras “educação popular”, aquilo ao redor do que interagíamos entre os anos 60 e começos dos 70 era a “cultura”. Mais especificamente, a “cultura popular”.

Na esteira de outros educadores-militantes de seu tempo, Paulo recria sentidos e politiza vocações ao pensar a educação como cultura. E a cultura como política.

Werner Jaeger lamenta que língua alguma da atualidade recobre a extensão e a densidade da ideia de “cultura”, pensada como *paidéia* entre os gregos clássicos. A seu ver, em seu pleno sentido – menos para alguns antropólogos – são os gregos os criadores do sentido pleno da palavra “cultura”.

O Helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um “progresso” fundamental, um novo “estádio” em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar de cultura só começa com os gregos. (*Paidéia* – 5).

Poucas páginas adiante Werner Jaeger lembra que a exaltação que ele faz à criação grega de um sentido inovador de

“cultura” poderá parecer algo piegas e exagerado, em um tempo em que pelo menos no Ocidente de seu tempo (o seu livro foi publicado originalmente em 1936, em plena ascensão do nazismo na Alemanha) o próprio sentido de cultura e de civilização pareciam ora tão desgastados, ora tão desumanamente desvirtuado.

E a mais exata palavra para traduzir em termos de hoje o sentido grego à palavra “cultura”, como o processo, mais do que o produto da criação do humano na vida social, é *paidéia*. Ela não traduz algo exterior à vida, mecânico em sua prática, programável e reprodutível. Ao contrário, ela é a própria essência da ação criadora dos seres humanos sobre o seu mundo. E no sentido grego original, como vimos até aqui, saber e criar não se esgotam no que eles chamavam de *tekné*, na capacidade original de tomar as coisas do mundo natural e “técnica”, mas também de algum modo artisticamente, criar algo material no mundo da vida. Estaria mais para a *poésis*, que originalmente também não significa apenas a poesia, mas o “poético” e o “poiético” que reside em tudo o que o ser humano criar em busca da verdade, da virtude e da beleza. Pois fazer deve tender a criar. E criar é realizar estas três vocações do humano. E é, na mesma direção, realizar-se através da aquisição, da vivência e da partilha delas.

E sobretudo na primeira *paidéia*, a dos guerreiros que integram entre eles e com os deuses entre a *Ilíada* e a *Odisseia*, a vocação da *paidéia* é a aquisição da *aretê*.

Werner Jaeger lembra que não existe em nossas línguas uma palavra que bem traduza o sentido grego de *aretê*. “Virtude”, tal como a pensamos hoje, seria a mais próxima, mas é ainda imperfeita. Atingir a *aretê* era o ideal da aristocracia homérica, depois, em outros termos, do cidadão grego dos tempos de Sócrates. E elevar o homem a uma sempre aperfeiçoável *aretê* era o supremo ideal da educação grega.

Entenda-se bem que o que não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo o nobre aspira a realizar em si próprio. Só o

mais alto amor deste eu, em que está implícita a mais elevada Aretê. (Paidéia - 32).

Quando o guerreiro Aquiles despede-se de sua mãe, a semi-deusa Tétis, ela que o havia mergulhado em águas mágicas para que seu corpo jamais fosse ferido por armas de guerra (à exceção do calcanhar, por onde ela o segura) a mãe avisa ao filho que se ele partir para a Guerra de Troia, fará grandes feitos. As não voltará. Morrerá lá. Aquiles, sabedor de seu destino, mesmo assim parte para a guerra, realiza grandes feitos e morre, quando já quase os gregos haviam tomado (e saqueado) Troia.

Um dos argumentos que tanto Aquiles quanto qualquer outro nobre-guerreiro entre gregos e troianos teria a apresentar para não se furtar a lutar, mesmo conhecendo de antemão o seu destino fatal, é que bem mais vale uma vida gloriosa, entre grandes *feitos* que evidencie uma plena *aretê*, do que uma tranquila vida, e prazerosa, mas que de um homem dos tempos de Homero não deixasse traço algum de sua grandeza. E sequer os gregos clássicos. À diferença dos muçulmanos acreditavam que quando morto em batalha o guerreiro da fé migraria para um eterno paraíso junto a onze mil virgens. Haja virgens!

No entanto, os feitos de glória guerreira de nada valiam se vividos apenas como uma realização extrema de um “ego idiota”. Valiam quando avaliados no interior de um contexto de coletividade. A vida e a morte heroicas de alguém formado – entre artes e espadas – para atingir a “sua aretê – em plenitude, valia como uma entrega. Como algo vivido em nome de seus companheiros de armas; em nome de sua família (quase todas as tragédias gregas posteriores a Homero serão dramas originalmente familiares); em nome de seu clã (sua rede estendida de parentes e afins); de seus reinos. Mais tarde, de sua *polis*. E, finalmente, de todo um povo que desde diferentes herança e tradições apenas mais tarde se reconhecerá como um povo só: helenos, gregos.

A liderança de Agamenon, a fúria guerreira de Aquiles, a sagacidade de Ulisses valia apenas quando colocadas a serviço

de uma coletividade. O cavaleiro andante e solitário errante pelo mundo em busca de feitos e aventuras, de que Dom Quixote de la Mancha será a genial e comovente paródia, iria ainda demorar muitos séculos para surgir. Se é que surgiu como se narrava. E assim também a educação. Servindo em uma primeira dimensão à realização individual do estudante-aprendente (seu ser idiota) a educação da *polis* grega forma o indivíduo para e em nome da coletividade (seu ser político).

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade (Paidéia – 4 e 5).

Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. (Paidéia – 15).

Entre Homero e Hesíodo, dois poetas-aedos formadores da primeira *paidéia* grega, quando a Hélade passa dos reinos que enviaram guerreiros a Troia, às cidades-estado, como Esparta, Tebas, Corinto e, sobretudo, Atenas, o lugar onde a aretê do governante-guerreiro dá lugar à virtude da pessoa-cidadã, o sentido de uma formação da pessoa através da educação acentua o seu caráter humanista. A começar pelo fato de que em Atenas a pessoa livre não é súdita de um rei ou de um império, mas é um alguém entre outros. Ciro e Dário na Pérsia condenavam destinos segundo a sua vontade única e inquestionável. Sócrates é condenado à morte por uma assembleia de mais de quatrocentos cidadãos. E com pleno direito a defender-se e até a acusar os seus acusadores. Leia-se com atenção a *Apologia de Sócrates*. E quando alguns de seus discípulos (Platão entre eles?) propõem a Sócrates o suborno dos guardas, a fuga de Atenas e o exílio em algum lugar onde ele continuaria a filosofia e morreria em paz, Sócrates recusa. E se argumento é que ele foi, mesmo que injustamente condenado por uma coletividade de que fazia parte como cidadão. E iria morrer em obediência a leis que ele mesmo ajudou a promulgar.

Hoje, tanto em documentos da UNESCO quanto em educadores como Paulo Freire, opomos algo a que de forma muito diversificada denominamos de vocações do humanismo a intenções e ações que não colocam o primado da pessoa humana em seus princípios, preceitos e ações.

Assim, como uma lembrança de fatos não tão antigo assim – sobretudo quando comparados com os da Grécia Clássica – recordemos que no final do século e do milênio, enquanto um documento de carácter universal sobre a educação focava o seu sentido no “desenvolvimento” humano, um documento do Banco Mundial o focava sobre o “desenvolvimento econômico. E segundo padrões e interesses do capital, claro. Vários anos antes Paulo Freire irá denominar “bancária” a educação contra a qual propõe uma outra: “libertadora”, “emancipadora”. Libertadora e emancipadora de quem? Da pessoa humana, em sua individualidade (como “idiota”) e, sobretudo, em sua coletividade (como “política”)7. E, relembro, tanto o destinatário da proposta pedagógica freireana, o ser humano em sua plena “pessoalidade”, quanto à filosofia que embasa a sua pedagogia, o “humanismo”, serão o destinatário e o destino do que está escrito em *Pedagogia do Oprimido*.

De acordo com Werner Jaeger, um sentido original e marcadamente político do humanismo grego original está na sua vocação coletivizante. Tanto assim que ele irá opor o humanismo da paidéia grega ao “individualismo”. Entre nossa dimensão de ser “idiota” e a de sujeito “político”, a vocação individual não é individualista. Ela é individualizante coletiva. E ela se coletiviza

7 O documento da UNESCO, originalmente chamado “Relatório Dellors”, pelo sobrenome de seu coordenador, foi depois publicado com um livro em diferentes países. No Brasil tomou o nome: *Educação – um tesouro a descobrir*. Foi publicado pela Editora Cortez com o patrocínio do UNESCO e do MEC. Conheço o *Informe do Banco Mundial sobre a Educação* em sua forma mimeografada. Miguel Soler Roca, diretor do CREFAL quando em 1966, quando lá estudei, escreveu um artigo de forte teor crítico contra o documento do Banco Mundial.

não desde uma razão prático-política, mas desde fundamentos da própria essência da experiência humana, tal como os gregos clássicos a compreendiam. Algo a partir do que, empregando a própria expressão grega original, educadores entre Paulo Freire, Moacir Gadotti e Marcos Arruda, para ficarmos entre brasileiros, pensaram como uma “educação da práxis”.

O humanismo como fundamento da *paideia* grega tem um dos seus focos na universal vocação humana. É a humanidade do homem o que o torna um ser cujo destino é a busca da superação de si-mesmo em direções já delineadas neste estudo. É próprio do homem, imperfeito e sempre aperfeiçoável, educar-se para atingir em si-mesmo, mas não para ele-mesmo, a sua máxima perfeição. E, vimos em Sócrates e veremos em Platão, mais do que a aquisição da pura sabedoria (*sophia*), é a sua realização na comunidade, como virtude dada a si-mesmo e aos outros (*andrea* e *sophrosine*) e publicamente vivida. Não esquecer que em dois momentos nas aulas de Foucault, a aquisição da virtude, como um supremo bem em si-mesmo, opõe-se, entre outros desvios, ao amor ao dinheiro; ao enriquecimento não-virtuoso.

Quando desde os gregos clássicos Werner Jaeger faz a crítica a um desfigurado humanismo posterior, sobretudo entre clássicos e românticos próximos a nós, que descolaram o humanismo dos primeiros gregos de suas raízes e de seu sentido fundamental, ele o faz a partir da ideia de que entre nós o humanismo original talvez tenha preservado uma de suas assinaturas, mas perdeu a outra. De um lado ele preserva valores originais e essenciais da essência e da existência do humano como princípio e destino de tudo. Algo que em algumas vertentes de antropocentrismo chegou a exageros condenáveis e ameaçadores à vida na Terra.

Mas, de outro lado, sobretudo em suas vertentes mais individualizantes, ele perdeu um sentido de realização do indivíduo no coletivo, para inverter as relações, e sugerir o primado da realização do coletivo, do comunal, do “nós, no individual; no ser-centrado-e-si-mesmo como sujeito absoluto de direitos.

Os gregos pensaram praticar uma formação o mais integral, completa e perfeita possível em cada ser-educando. Uma ação pedagógica destinada a formar cada pessoa como “a obra de arte de si-mesmo”, em um ser-de-perfeição destinado ao exercício de uma vida singularmente co-responsável, cujo lugar de realização e de aferição é o comum, a coletividade, enfim, a polis, o político.

Podemos agora determinar com maior precisão a particularidade do povo grego frente aos povos orientais. A sua descoberta do Homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o “humanismo”, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. (Paidéia – 14)⁸.

Humanismo que desagua na realização de cada pessoa não de acordo com as suas aspirações individuais e acentuadamente “idiotas”, até mesmo no sentido de tornar-se diferente, ou peculiarmente original diante dos seus outros e, assim, diverso de uma norma cultural de ideal cultural de pessoa. A *paidéia* grega funda um aprendizado que deverá desaguar, em cada pessoa, na realização socialmente individual, mas não nunca originalmente individualizada, de uma “verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser”⁹. Preexiste como pensamento que se traduz através da filosofia, da arte, da pedagogia (mas bem menos da religião) um ideário e uma imagem genérica de ideal de perfeição humana. Esta perfeição é um modelo cultural, comunitário, genérico, e deverá ser o horizonte de quem educa e de quem se educa.

8 Grifos e aspas o autor.

9 N página 14 de *Paidéia*.

Podemos pensar dois momentos desta subordinação de um eu-idiota a um eu-político tomando o exemplo de um dos personagens mais centrais e mais ego-centrados da *Ilíada*, Aquiles. Quando em dois momentos ele enfrenta comandantes da expedição grega a Troia e se recusa a lutar, primeiro quando disputa com Agamenon a posse de Biseis (ou Briseida, ou Cri-seida) que ele considerava como um seu “despojo de guerra”, no saque da cidade de Tebas; segundo quando ele, ferido de dor com a morte do companheiro Pátroco, em luta com Heitor, recusa-se a devolver ao pai, Príamo, o corpo de Heitor, que em seguida ele mata em um combate singular, nos dois momentos ele acaba por se subordinar a sentimentos, princípios e preceitos de honra guerreira e de submissão de sentimentos e desejos pessoais a normas de direito coletivo.

Nos dois momentos, separados por muitas páginas na *Ilíada*, Aquiles não apenas retorna à razão, mas acaba por subordinar-se ao consenso da maioria do seus. Ele se submete não ao poder único e indiscutível de um soberano oriental, senhor dos direitos de vida-e-morte de seus súditos, mas a normas consensuais de uma coletividade de iguais.

E este bem poderia ser o momento de recordar tanto falas quanto escritos de Marilena Chauí quando ela sugere que talvez os guerreiros gregos clássicos dos tempos de Homero tenham inventado ao mesmo tempo o diálogo entre iguais e o círculo de debates. Superando a autocracia dos reinos orientais, em que o poder da fala que ao mesmo tempo enuncia a verdade e julga a conduta dos outros compete a um senhor único, ou a um círculo restrito nobre e de sacerdotes, de e sob a ameaça da anomia, quando a palavra que estabelece a ordem e o consenso se perde na anarquia que desconstrói e deprava a democracia, os gregos ao redor de um círculo estabelecem entre desiguais iguados a palavra que, dita e ouvida entre todos, define em nome do coletivo a observância individual de direitos e de deveres¹⁰.

10 É oportuno lembrar que Pierre Clastres, com bastante mais ênfase do que outros antropólogos, irá atribuir iguais virtudes aos povos indígenas

Como longos passos além das pedagogias de povos próximos, a educação grega se assume como um processo não de instrução de práticas e de reiteração em uma pessoa de saberes consagrados e indiscutíveis, mas ela aspira a uma tão livre e questionadora viável construção da pessoa. Uma formação passo-a-passo realizada entre uma peculiar individualidade – a obra-de-arte de si-mesmo – e a realização de uma excelência individual na experiência da coletividade.

Através de uma *paidéia* cujo berço de origem é a *poésis*, o educando não somente adquire conhecimentos entre as práticas do fazer – guerreiras ou não - as éticas do agir e as lógicas do pensar. Ele adquire tais saberes como um elo de fundamentos para construir-se a si-mesmo. Para tornar-se um outro mais perfeito, sendo plenamente ele-mesmo. Para transformar-se em direção a um padrão cultural de excelência que, mesmo quando consagrado e coletivizado, somente se realiza em e através de cada pessoa educanda. Por isso mesmo, com rara felicidade Werner Jaeger lembra mais de uma vez como na Grécia a filosofia e arte estiveram sempre não apenas nas vizinhanças, mas no coração mesmo da *paidéia* grega. E, vimos já, uma arte para não ser apenas apreciada e uma filosofia para ser somente pensada, mas com criações e caminhos de acesso à virtude.

Para além de apenas instruir o indivíduo destinado ao exercício das práticas da vida cotidiana – o que era praticado por escravos, trabalhadores e artesãos que não podiam aspirar saltarem da oficina para a escola - a pedagogia dos gregos em diferentes ocasiões era associada à modelagem, coo vimos em uma passagem acima de Werner Jaeger. A *paidéia* modela, ela dá forma, e almeja criar a perfeição de cada educando em direção à realização de sua plena *aretê*.

das América, em suas “sociedades sem estado”. O chefe escolhido apenas é ouvido e seguido quando enuncia em pública a palavra pública. Ou seja, quando fala o que o consenso da tribo estabelece como verdade e como preceito. Quando ameaça falar em nome próprio é não-ouvido ou mesmo destituído de seu frágil poder. *Ver Sociedade contra o Estado*.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. (Paidéia – 13).

Da virtude do guerreiro de Homero à virtude do camponês de Hesíodo

Em meu outro estudo dos gregos clássicos a partir de Werner Jaeger e de outros pesquisadores, estarei trabalhando a idéia de que a primeira *paidéia* grega foi a *poésis* e, depois, o *teatro*. Mas aqui basta saltarmos de um poeta a outro. E já será um grande e ousado salto.

Não me lembro se algum outro livro sobre a pedagogia, a educação começa com um poeta como educado. Em Paidéia quase começa. Porque o já o capítulo “Cultura educação da nobreza homérica”, com que depois de introduções teóricas com que Paidéia –a formação do homem grego de fato entra no centro da questão proposta pelo autor, é todo ele dedicado a pensar a Grécia dos “tempos homéricos” a o lugar da educação de então. Não recorro também se algum livro sobre a educação constitui como um primeiro educador de um povo, um poeta. Desconfio que se Cecília Meireles algo escreveu sobre a educação – ela que foi também uma normalista e uma professora – algum assim possa haver acontecido. Em Paidéia, o terceiro capítulo do “*Livro Primeiro - A Primeira Grécia*”, traz este título: *Homero como educador*. E logo no primeiro parágrafo lemos isto:

Conta Platão que era opinião geral no seu tempo ter sido Homero o educador de toda a Grécia. Desde então a sua influência estendeu-se muito além das fronteiras da Hélade. Nem a apaixonada crítica filosófica conseguiu abalar o seu domínio, quando buscou limitar o influxo e o valor pedagógico de toda a poesia. A concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e mais profundo da palavra – foi familiar aos Gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. (Paidéia – 61).

Sabemos que embora filósofos tenham escrito entre o mito e a poesia, como no começo do conhecido “Poema de Parmênides”, a filosofia se apresenta mais como substituta do que como herdeira do mito. E como o mito em boa medida é enunciado como poesia, entende-se as razões de Platão ao propor o exílio dos poetas em sua República.

No entanto, não apenas outro, mas outros pensadores e legisladores da Grécia Clássica reconhecem que mais a *Íliada* do que a *Odisseia* não apenas narra feitos de deuses e façanhas de heróis, mas na verdade constitui uma identidade de “um povo” que faltava aos gregos, espalhados entre reinos na raros rivais, e línguas e culturas próximas, mas diversas. E a dimensão propriamente pedagógica da poesia desde Homero está justamente em enunciar, através da narrativa do passado, o sentido do presente de um povo. É com a poesia de Homero que as próprias crenças gregas – e depois romanas – ganham o estatuto de uma religião. E o mesmo acontece com outras dimensões de saberes, sentidos e valores que constituem o arcabouço de uma vida social.

Na Grécia clássica três personagens-símbolos foram os portadores da palavra essencial: o poeta-aedo que enunciava o

passado; o senhor-da-lei que enunciava o presente, e o oráculo, que enunciava o futuro¹¹.

A poesia épica, que antecederá a lírica, em que a dimensão mais introspectivamente sensível e individualizada (a propriamente “idiota”) irá concorrer e, depois, substituir a dimensão mais exteriormente coletiva e constitutiva de um ethos e de uma ética sociais (a propriamente “política”) não apenas instaura a “assinatura” de um povo, mas também, pedagogicamente, constitui fundamentos propriamente culturais de seus modos de vida.

A grande epopeia não representa apenas um progresso imenso na arte de compor um todo complexo e de amplo traçado; significa também uma consideração mais profunda dos conteúdos íntimos da vida e dos seus problemas, o que eleva a poesia heroica muito acima da sua esfera original e outorga aos poetas uma posição espiritual completamente nova, uma função educadora no mais alto sentido da palavra. Ele já não é o simples divulgador impessoal da glória do passado e de suas façanhas. É um poeta no sentido pleno da palavra: intérprete e criador da tradição. (Paidéia – 73).

Para ficarmos apenas entre os grandes poetas-fundadores, lembremos que depois de Homero vem Hesíodo. Homero canta a virtude guerreira dos tempos em que uma primeira (ou já segunda) Grécia era, a dos pequenos reinos, como a Ítaca de Ulisses e de Penélope.

Canta-me a Cólera – ó deusa! – funesta de Aquiles Pélide,

11 Devo esta lembrança a Marilena Chauí em alguns de seus escritos e de palestras e mesas redondas de que participei.

Causa que foi de os Aquivos sofrerem trabalhos sem conta
E de baixarem para o Hades as almas de heróis numerosos
E esclarecidos, ficando eles próprios aos cães atirados
Como pasto das aves. Cumpriu-se de Zeus o desígnio
Desde o princípio em que os dois, em discórdia, ficaram cindidos,
O de Atreu filho, senhor de guerreiro, e Aquiles divino.
Qual, dentre os deuses eternos, foi causa de que eles brigassem?
(*Ilíada* – 57)¹².

Em Hesíodo quase desaparecem os heróis guerreiros e surgem os homens “comuns” do trabalho, em meio a penas e sofrimentos, mas também entre as ilusórias e passageiras pequenas alegrias da vida cotidiana, sobretudo a vida pastoril e campestre. Em seu “mito das cinco raças” (ou idades) ” a geração presente é o resultado da sequente degradação de todas as outras, anteriores, e é de todas a mais degenerada, a pior: a “raça do ferro”. Foram-se de “raça” em “raça”, de “era” em “era”, os tempos primeiros em que os homens conviviam com os deuses e uma vez ou outra geravam filhos deles. Os homens dos tempos de Hesíodo vivem deserdados do bem, longe das espadas e submetidos a enxadas e arados. E então, agora camponeses e pastores são sujeitos mais dignos da poesia do que os guerreiros de Troia. Nem por serem não mais nobres guerreiros, mas artesãos e trabalhadores, os seres humanos tornaram-se mais humanizados.

12 Esta é a muito conhecida primeira estrofe da *Ilíada*. Na edição que tenho, a da Ediouro Publicações, do Rio de Janeiro, publicada em 2001, com tradução, notas e introdução de Carlos Alberto Nunes.

Durante o dia “nunca deixarão de tabular e penar”. “E nem a noite (deixarão) de se destruir”. Eis a passagem completa em um momento da *Écloga V*, em *Os trabalhos e os dias*.

Antes não estivesse eu
entre os homens da quinta raça,
mais cedo morrido ou nascido depois.
Pois agora é a raça de ferro
e nunca durante o dia cessarão
de tabular e penar
e nem à noite de se destruir,
e árduas angústias os deuses lhes darão
(Os trabalhos e os dias – 191)¹³

Hesíodo, tão distante de Homero quanto é possível estar, “canta” os rigores e também a beleza campestre da vida rural, entre pastores e suas flautas e amores, e camponeses e seus saberes dos segredos da natureza (quase invisível em Homero) e seus trabalhos. Mais valioso do que o afã dos guerreiros em Troia é o trabalho sobre a terra que alimenta o mundo em tempos de paz, mas do que o que destrói e conquista em tempos de guerra. E ele merece uma outra poesia., que irá instaurar um outro sentido de pessoa e de vida humana na comunidade social. E também a necessidade de uma outra educação.

Homero acentua, com a maior nitidez, que toda a educação tem o seu ponto de partida na formação de um tipo humano nobre, o qual nasce do cultivo das qualidades próprias dos senhores e dos heróis. Em Hesíodo revela-se a segunda fonte da cultura: o valor do trabalho. O título de *Os trabalhos e os dias*, dado pela posteridade

13 Hesíodo, *Écloga V^a* de *Os trabalhos e os dias*, tomado da edição da Editora Iluminuras, de São Paulo, em 1991.

ao poema rústico didático de Hesíodo, exprime isto perfeitamente. O heroísmo não se manifesta só nas lutas em campo aberto, entre cavaleiros nobres e seus adversários. Também na luta silenciosa e tenaz dos trabalhadores com a terra dura e com os elementos tem o seu heroísmo e exige disciplina, qualidades de valor eterno para a formação do homem. (Paidéia – 85).

Muito mais do que Homero e mesmo bem mais do que os grandes criadores do teatro grego, entre a tragédia e a comédia – e que Werner Jaeger considerará também educadores do povo grego – Hesíodo quase pode ser lembrado também como um ancestral da cultura de suas gentes. Em seus trabalhos e, sobretudo, na série dos *Erga* ele descreve com um agudo sentido de realidade, os detalhes da vida e do trabalho da gente do povo. É quando toda uma cultura popular vivida, mas não “traduzida” para camponeses, pastores, artífices e artesãos, se tornasse agora a própria essência da cultura de toda uma gente grega.

Em alguma medida, muito do que imaginamos serem questões e dilemas da educação em nossos tempos, já o eram há pelo menos dois milhares de anos entre os gregos clássicos. Afinal, educar quem e para o que? Educar os filhos dos senhores e dos nobres com apenas os seus próprios princípios e valores? Educá-los também com valores e princípios de outras classes sociais, e com um foco sobre o trabalho cotidiano? Educar também os “filhos do povo”, mas apenas com os valores e preceitos da “alta cultura” dos nobres e guerreiros? Ou educar também os “filhos do povo” com foco sobre os valores e princípios de sua própria cultura, a começar pelo valor-trabalho?

Em Hesíodo...

O trabalho é celebrado como o único caminho, ainda que o mais difícil, para alcançar

a aretê. O conceito abarca simultaneamente a habilidade pessoal e o que dela deriva – bem-estar, êxito, consideração. Não se trata da aretê da classe proprietária, baseada na riqueza, mas sim a aretê do homem trabalhador, que tem a sua expressão numa posse de bens moderada (...) O seu objetivo é a aretê tal como a entende a gente do povo. (Paidéia – 100).

E aqui eu interrompo pelo meio o parágrafo de Paidéia para chamar a atenção para o fato de que em sua segunda metade pela primeira vez irá aparecer no livro a expressão: “educação popular”. E ela voltará em páginas seguintes, como veremos.

O homem deve ganhar o pão com o suor do rosto. Mas isto não é uma maldição, é uma benção. É este o preço da aretê. Assim ressalta com perfeita nitidez que Hesíodo quer com plena consciência colocar ao lado do adestramento dos nobres, tal como se espelha na epopeia homérica, uma *educação popular*, uma doutrina da aretê do homem simples. A justiça e o trabalho são os pilares em que ela se assenta. (Paidéia – 100 – o grifo em negrito é meu)

É quando então na cultura dos gregos clássicos surge uma nova compreensão de justiça, através de um alargamento em direção a uma plena afirmação de cidadania, da idéia de “dever”. E haverá de ser com este sentido ao mesmo tempo estendido e impositivo a todos, que o sentimento do exercício do dever é um dos fundamentos da virtude, que Sócrates cobrará de seus discípulos como a finalidade da educação de seus filhos.

Ainda não cheguei a Platão, de quem nos interessará apenas uma passagem do Paidéia, e deverei trazer a esta página um momento de Aristóteles, a quem também voltarei adiante.

Em um momento da *Ética a Nicômaco* Aristóteles escreve o seguinte a respeito da formação da pessoa através da educação.

É por certo o melhor dos homens aquele que tudo pondera e examina o que, finalmente, é justo. Bom também o que sabe seguir os retos ensinamentos do outro. Só é inútil aquele que não descobre por si mesmo e nem aceita no seu coração a doutrina do outro. (Aristóteles – *Ética a Nicômaco*, apud Paidéia – 101).

Separadas uma da outra por mais de dois mil anos, eis uma expressão depois tornada essencial no pensamento de Paulo Freire. Em uma direção, são os saberes “comuns da comunidade”, e não os restritos à sua esfera de “nobreza guerreira”, os que fundam e embasem uma nova ética da pessoa cidadã. E o trabalho exercido pelas pessoas “comuns do povo” e não pelos nobres e guerreiros, é o princípio fundador de uma nova idéia de justiça e de direito.

Este será o duplo sentido inovador de uma educação popular na Grécia Clássica. De um lado, uma educação que como exercício durador de formação da pessoa em direção ao saber que da verdade conduz à virtude, aos seres do trabalho, às pessoas não-nobres da comunidade civil. De outro lado, uma educação que tendo no trabalho e na virtude de seu ofício os seus fundamentos, parta de valores e saberes propriamente populares.

E “popular” aqui, possivelmente pela primeira vez, em seu duplo sentido. Primeiro, o da abrangência de toda a sociedade civil, a todos os cidadãos habitantes da polis (cidade), ou do campo (rus), mas igualmente irmanados como sujeitos políticos (e também idiotas) de uma mesma comunidade de direitos-e-deveres.

Torna-se evidente, assim, que a nova política do Homem, não pode estar vinculada, como a *educação popular* de Hesíodo, à idéia de trabalho humano. A concepção de

aretê hesiódica estava impregnada do conteúdo da vida real e do ethos profissional da classe rural, a que se dirigia. Se contemplarmos o processo evolutivo da educação grega a partir do ponto de vista hodierno, inclinarmos-nos a crer que o novo movimento teria de aceitar o programa de Hesíodo: substituir a formação geral da personalidade, própria dos nobres, por um conceito de *educação popular*, em que se avaliaria cada homem pela eficácia de seu trabalho específico, e o bem da comunidade resultaria de cada um realizar com a máxima perfeição possível o seu trabalho profissional, tal como o aristocrata Platão exigia do Estado autoritário de sua República, dirigido por uma minoria espiritualmente superior. Estaria de acordo com o tipo de vida popular e a diversidade dos seus mestres; o trabalho não seria uma vergonha, mas o fundamento único da consideração cidadina. No entanto, e sem prejuízo do reconhecimento deste importante fato social, a evolução real seguiu um curso completamente distinto. (Paidéia – 144 e 145 – grifos meus em *educação popular*).

Com esta passagem longa de Werner Jaeger nominamos Platão. Saltemos inúmeras páginas e cheguemos finalmente a ele. Teria um filósofo proveniente da aristocracia ateniense – mas discípulo fiel do empobrecido Sócrates – pensado também uma “educação popular”?

A educação popular em um filósofo aristocrata

Em um capítulo quase final de *Paidéia – a formação do homem grego*, que tomou este sugestivo nome: *O estado jurídico e o seu ideal de cidadão*, após páginas e capítulos dedi-

cados a uma primeira educação da Grécia Arcaica, dividida entre os pequenos reinos cujos nomes, e mais os de seus senhores, estão distribuídos entre as muitas páginas da *Iliada*, depois de chamar Homero de “o educador da Grécia, de comentar longamente os ideais de uma educação do nobre guerreiro em busca de atingir a *aretê*, o ideal de uma curta vida nobre e de memória imorredoura, de que Aquiles terá sido o melhor representante, e após passar por Esparta e sua rigorosa “educação estatal”, Werner Jaeger dedicará páginas à passagem, que ainda no domínio da *poésis* irá opor a *paidéia* de Homero, dirigida a homens nobres e guerreiros, à de Hesíodo, dedicada aos homens e às mulheres do trabalho cotidiano que sustenta a vida da *polis*... e também a de nobre e guerreiro. E ele o fará após dedicar longas páginas à relevância formadora do teatro grego na educação dos então habitantes da cidade-estado – de que Atenas será bem melhor representante do que Esparta. E, finalmente, chegará a momentos em que na cidade que funda a democracia, o estado de direitos, as leis e a justiça, uma educação formadora de uma ampliada cidadania tornou-se indispensável.

A longa trajetória de mais de um milhar de páginas através das quais nosso autor faz evoluir e transformar-se a educação da cidade grega, não é o que nos importa aqui, em um estudo que apenas procura rastrear os pequenos sinais de uma “educação popular” desde a remota Grécia Clássica.

A menos que em minha leitura eu tenha passado por alto alguma passagem onde “educação popular” aparece de novo em *Paidéia*, fui encontrá-la a pouco mais de mil páginas adiante, no livro. Depois das páginas 144-145, eis que na página 1347 uma outra vez, e agora em nome de Platão, a mesma junção das duas palavras aparece. E notemos que são raros em todo o livro momentos em que as palavras *paidéia*, pedagogia, aparecem acompanhadas de um qualificador. Em outros momentos o complemento de uma educação é, digamos, funcional, como logo abaixo se verá em: “educação elementar”. Ou então irá

surgir como um quase oposto de uma educação... “popular”, como em “alta educação”.

Antes de transcrever a longa citação do livro devo antecipar que nesta página todo o parágrafo que a encerra está cercado por colchetes, e será seguido por uma misteriosa nota de rodapé. Dou a palavra a Werner Jaeger:

Na realidade a criação dum sistema completo de educação elementar, encarado como Paidéia do povo e base da *alta educação* de que nas obras anteriores se ocupara, constituiu uma das mais audaciosas inovações de Platão, digna do seu grande gênio educativo. É o último passo para a realização plena do programa do movimento socrático, um passo chamado a ter uma importância incalculável, apesar de nenhum legislador do seu tempo se ter sentido tentado a tornar realidade o ideal platônico *duma educação geral da massa do povo*. Como se pôs em evidência, foi quando a educação pretendeu ser mais do que uma aprendizagem meramente técnica e profissional, com o primitivo ideal aristocrático de formação da personalidade humana no seu conjunto, que, como sempre sucede no mundo, a história da paidéia grega começou. Este ideal de aretê foi transplantado para a *educação dos cidadãos* que, sob novas condições sociais da Cidade-Estado grega do período clássico, desejavam participar na kalokagathia das classes mais cultas; mas, mesmo na democracia ateniense esta missão estava inteiramente confiada à iniciativa privada individual. O passo revolucionário que Platão dá nas Leis e que constitui a sua última palavra sobre o Estado e a educação consiste em instituir uma verdadeira *educação*

popular a cargo do Estado. Platão atribui nas Leis a este problema a mesma importância que na República concedia à *educação dos governantes*. E é lógico que assim seja; com efeito, onde é que este problema havia de encontrar a atenção merecida, senão no Estado educativo das Leis, baseado na harmonia ideal entre o governo e a liberdade? (Paidéia - 1347)¹⁴.

Werner Jaeger vai ainda além, ao afirmar que entre os gregos, e talvez pela primeira vez de forma explícita e como um programa de Estado, é o aristocrata Platão quem reclama uma *paidéia* para o conjunto de todas as pessoas de uma *polis*.

Procuremos entender mais a fundo alguns sentidos mais evidentes na passagem acima. Depois de no seu bem mais conhecido e controvertido livro, *República*, Platão – que dela pretendia expulsar os poetas, enunciadores do *mito* contra o *logos* – sugere uma educação destinada a formar essencialmente os governantes, a aristocracia não monárquica e tirana, mas, de

14 Além de vir cercada de [] a longa e muito reveladora citação de Werner Jaeger traz em sua nota de rodapé a seguinte observação na edição em Espanhol, preservada na edição em Português onde a li e transcrevi.

O texto entre [] não consta na edição alemã; foi acrescentado pelo autor na edição espanhola revista pelo autor – NT.

Esta observação do tradutor espanhol de *Paidéia* é extremamente instigante. Afinal, quais os motivos pelos quais uma passagem tão relevante compareça na edição espanhola entre colchetes, e não exista na edição original em alemão? Observemos que a tradução espanhola foi revista pelo autor, o que descarta a ideia de que de forma ousada, e não muito honesta, o tradutor a tivesse incluído por conta própria. Terá Werner Jaeger aprendido com os espanhóis o que os alemães não lhe ensinaram? Ou terá ele ousado deixar na edição em Espanhol o que não se atreveu a escrever na alemã? Teria ele deixado em uma edição e negado na outra uma afirmação de resto bastante controvertida em Platão?

Na citação acima de *Paideia* todas as palavras grifadas em tipo normal são do autor. As grifadas em negrito correm por minha conta.

qualquer modo, autocrática e restrita a um círculo de cidadãos esclarecidos e escolhidos.

Já em um trabalho posterior, *Leis*, Platão com evidência estendeu o direito e o dever do educar-se. Para além do acesso ao conhecimento das práticas do fazer, e alargada aos saberes das éticas do agir e das lógicas do pensar, ele propõe uma *paidéia* devotada por igual a todas as categorias de pessoas da cidade. Ou quase todas, pois não fica claro se nela estariam os escravos incluídos. Neste sentido Platão irá mais além do próprio Sócrates, e muito mais além dos sofistas com quem polemiza ao longo da vida, ao reclamar para “o povo” não apenas a instrução funcional que gera o homem-prático-destinado-ao-trabalho-manual, como o trabalhador do campo e da cidade em Hesíodo - mas jamais em Homero. Ele teria proposto uma formação integral que salta do ensino da *tekné* para o da *poésis*, e de uma maneira que hoje chamaríamos de “integral”, uma *paidéia* que forma e aperfeiçoa o sujeito-educado e destinado ao exercício do trabalho político. E, relembro, “político” deve ser lido aqui no sentido ancestralmente grego desta palavra: o sujeito corresponsável pela gestão de sua *polis*. Um sentido ao longo dos séculos retomado por vários educadores, de que Paulo Freire será um entre outros pensadores e homens de ação próximos.

Se pudermos por um momento refletir sobre diferentes sentidos do “popular” qualificando uma modalidade de pedagogia entre os gregos clássicos, seria possível identificar duas linhas não divergentes, mas diversas de pensamento e de propósito. E isto me parece relevante, porquanto esta mesma diferença deverá estender, entre variações no tempo e no espaço, até nós e nossos dilemas. E acredito que uma terceira variante do “popular” na educação transformará em um triângulo de alternativas o que antes foi simbolicamente uma linha e, depois, um ângulo.

Em uma primeira direção, aquela que um humanismo-iluminista reacendeu na Europa de dois ou três séculos atrás, um sentido de educação popular, ou de popular na educação estaria

entre teorias, propostas e projetos de levar ao povo algo da “alta cultura” até então restrita a homens e mulheres que não precisam usar as mãos para proverem a sua subsistência e a de outros. Esta, em linha direta, será a vertente de Platão em *Leis*.

Dado que a instrução restrita aos domínios diversos da *tekné* prepara para o exercício de algum ofício o trabalhador, mas não o cidadão, competiria a uma formação escolar continuada o ensino dos saberes que tornam um homem do trabalho produtivo, também um cidadão da *polis* e um garantidor de seus preceitos e leis.

O outro sentido proviria em linha direta de Hesíodo. Agora a direção da *paidéia* não é “o que vai ao povo”, mas “o que vem do povo”. Pois, em linha direta com o poeta de *Os trabalhos e os Dias*, em boa medida o que constitui os fundamentos de uma outra educação não são os preceitos, valores e saberes de uma classe nobre e guerreira, a serem estendidos a todos os cidadãos da *polis*, mas, em direção oposta, são os saberes, valores e preceitos derivados do trabalho produtivo os que deveriam fundar a formação do homem livre, entre o camponês, o artesão, o cidadão, o legislador e o guerreiro.

Não seria preciso um grande esforço, penso eu, para se reconhecer nesta diferença não-divergente dois fundamentos do que veio a ser, bem mais tarde, a educação popular originária de pensadores e educadores latino-americanos, na esteira de Paulo Freire.

Um sentido não propriamente “popular”, mas claramente “público”, de acordo com o valor dado a esta palavra, derivada tanto de *polis* (a cidade do povo), em grego como de *populus* (o povo da cidade) no latim dos romanos, Aristóteles – que inclusive foi preceptor de Alexandre Magno na Macedônia – reclama uma educação oferecida a todos e partilhada em comum. Neste sentido, e para além até mesmo de Sócrates e de Platão, Aristóteles irá condenar tanto uma educação “caseira” dos filhos, quanto a educação “particular” de escolas pagas destinadas de modo geral aos filhos dos nobres e abastados.

Aquilo que é peculiar a uma pessoa (a sua legítima dimensão “idiota”) que possa ser aprendido junto aos pais, a preceptores e em escolas e academias privadas. Mas os saberes, sentidos, significados e habilidades comuns a todos, ou ao mesmo o que ele entenderá por “cidadão”, que seja a todos estendido em centros de formação da cidade, ou seja, do Poder de Estado. Que a todos seja estendido o aprendizado de fundo de que derivam as “ações virtuosas”.

E isto se justifica porque justamente em uma democracia a pessoa livre não é libertada de seus deveres para com a cidade. Pois antes de pertencer-se a si-mesmos “todos os cidadãos pertencem à cidade”. Uma vez mais, e agora dentro de um sistema plenamente “realista” de pensamento filosófico e político, e longe do “idealismo” de Platão, em Aristóteles também os legítimos direitos “idiotas” devem subordinar-se aos deveres “políticos.

Demais, em toda espécie de talento ou de arte, há coisas que é preciso conhecer antecipadamente, e hábitos que é preciso contrair, para estar em condições de executar os trabalhos que exigem; assim, é evidente que o mesmo deve acontecer com as ações virtuosas. Mas, como existe um objetivo único para a cidade, segue-se que a educação também deve ser única para todo, administrada em comum e não entregue a particulares, como se faz hoje dirigindo cada qual a educação dos seus filhos e dando-lhes o gênero de instrução que melhor lhes parece. No entanto, aquilo que é comum a todos deve ser aprendido em comum. Ao mesmo tempo, é preciso não imaginar que cada cidadão se pertença a si próprio, e sim que todos os cidadãos pertencem à cidade; porque todo indivíduo é membro da cidade, e o cuidado que

se põe em cada parte deve, naturalmente, harmonizar-se com o cuidado que cabe ao todo. (A Política – livro oitavo – 171)¹⁵.

Mas antes mesmo de Aristóteles, já em Platão – e agora em passagens sem dúvidas notas de rodapé – a educação de todos os jovens (estariam incluídas as jovens?) é, mais do que um direito, um dever dos magistrados da *polis*. Fora o que venha a ser peculiar na formação de uma pessoa, o que é comum para o dever da partilha cidadã na gestão da cidade, deve ser por igual ensinado a todas as crianças e todos os jovens. E não apenas por ser a única instância da sociedade que pode oferecer uma tal formação, mas por ser também a mais direta destinatária das ações virtuosas da pessoa educada, ela, a dimensão política da sociedade civil deve responder pela educação pública, em seus dois sentidos desta palavra.

Assim, em um momento de Platão, através de Marilena Chauí.

Se a justiça –dike – e a virtude –a aretê – existem somente quando a razão governa a concupiscência e a coleta, então a Cidade deve ser governada apenas por magistrados. Mas, para isso, várias condições devem ser preenchidas, e a primeira delas é que a Cidade se encarregue da educação de todas as crianças, mesmo quando algumas permanecerem com as suas famílias. Essa educação deve ter como objetivo determinar as capacidades e os limites de atuação de cada uma das classes sociais. (Introdução à História da Filosofia – dos pré-socráticos a Aristóteles – 307)¹⁶.

15 Estou utilizando aqui a versão da coleção Livros que mudaram o Mundo, da Folha de São Paulo, em tradução de Nestor Silveira, São Paulo, 2010.

16 Estou empregando aqui uma edição nova e revista do volume 1 da *Introdução à História da Filosofia*, publicada pela Companhia das Letras, em São Paulo, em 2002.

Se formos fiéis aos momentos finais da citação acima, deveremos reconhecer que se houve em Platão (nas Leis, mas não na República) uma vocação da uma “educação popular”, ela terá sido não apenas diferenciada, das discricionariamente popular. Pois se a todas as pessoas livres uma mesma educação de estado deveria ser impositivamente ofertada – como um dever da pessoa e não como um direito seu – cada segmento de classe da *polis* deveria receber uma diferente educação: a que forma a elite governante, a que forma o filósofo e/ou o cientista, a que forma o artista, e a que forma seja o artesão, seja o homem do trabalho urbano ou rurícola.

Assim, a classe econômica dos agricultores-comerciantes-artesãos deve ser educada para ter como função exclusiva a sobrevivência da Cidade e viver de acordo como os limites estabelecidos pelo magistrado. Impedindo que a busca das riquezas, luxos e prazeres perverta a cidade. Para tanto deve ser educada para a frugalidade e a temperança, que se tornam, portanto, virtudes cívicas. (Introdução à História da Filosofia – dos pré-socráticos a Aristóteles – 307).

Platão terá aprendido com Sócrates e terá ensinado isto à Grécia de seu tempo, pois não era diversa a educação que momentos ante de sua morte Sócrates reclamou a seus discípulos, como os valores centrais da educação de seus filhos.

Um passo seguinte em direção a uma educação popular cuja radicalidade a opõe a todas as vocações a ela estendidas desde a Grécia Clássica, deverá esperar ainda pelo menos dois milênios. Afinal, tudo o que foi narrado, transcrito e escrito aqui aconteceu séculos antes do surgimento do que veio a ser convencionalmente chamado de “DC – Depois de Cristo”.

EDUCAÇÃO PÚBLICA, EDUCAÇÃO ALTERNATIVA, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Preâmbulo

Cinquenta e quatro anos depois, o que há ainda para falar a respeito da educação popular? O que há para praticá-la? Quando? Junto a quem? Em nome de quem? Do que? Como?

Um recente *Fórum Internacional Paulo Freire* reuniu em 2014 em Turim um número grande de pessoas para quem Paulo Freire e seu legado constituem ainda, mais uma presença para pensar e agir hoje e agora, do que uma mera memória que de tempos em tempos alguém relembra e festeja com pedagógica saudade.

Uma das experiências mais felizes que tenho vivido nos últimos “encontros “freireanos” (o próprio nome não é dos melhores) é a presença de jovens e adultos-jovens, mais numerosa do que a das “velhas testemunhas da história”, como eu mesmo. Entre alguns anos e outros, quando nos encontramos, nós, “os dos anos sessenta”... quando tudo começou”, lembramos os que partiram e recordamos os que já se sentem velhos e cansados o bastante para não se aventurarem mais a jornadas como a de Turim. Somos cada vez menos os que vivemos a ventura de partilhar com Paulo Freire não somente os seus escritos e suas ideias, mas um trecho de sua vida.

Nos anos que foram de 2011 a 2014 estivemos comemorando e recordando cinquentenários marcantes, sobretudo para os que viveram de forma direta ou indireta aquilo que juntos lembramos. Em 2011 festejamos os cinquenta anos da instauração da educação popular no Brasil e, depois, em toda a América Latina, a partir dos trabalhos da primeira equipe de Paulo Freire no Nordeste, e a partir da criação de *movimentos*

de cultura popular e de *centros populares de cultura* no Brasil. Em 2012 lembramos a realização no Recife do *Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular*. Pela primeira vez nós nos reunimos para pensarmos juntos quem éramos e o que imaginávamos poder fazer. Por uma primeira vez de uma forma tão afoitamente interativa, a educação abria-se á política, a pedagogia á poesia, a ciência ao teatro (lembrar o “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal) e a militância à revolução.

Em 2013 vários de nós retornamos ao Nordeste para celebrar em Angicos, no Rio Grande do Norte, as primeiras experiências de alfabetização popular (e não apenas “para o povo”) com o novo “Método de Alfabetização Paulo Freire”. Mas em 2014 “desfestejamos” os cinquenta anos do golpe militar no Brasil. Poucos meses antes do golpe militar Paulo Freire e a sua equipe haviam sido chamados a Brasília para impulsionarem uma ampla e radical Campanha de Alfabetização. Ela nunca foi sequer iniciada. Paulo Freire e tantos e tantas outras estiveram presos e foram exilados.

Quando nós, as pessoas que se reconhecem praticantes, militantes e participantes de algo a que ao longo desses anos todos nos tem reunido ao redor da *educação popular*, nos colocamos frente ao mundo em que praticamos esta modalidade humanista, crítica, criativa e transformadora da/atraves da educação, o que temos agora diante de nós é uma estranha e desafiadora realidade. Ela nos aparece como algo que ao mesmo tempo em que dá continuidade aos trabalhos culturais-pedagógicos dos anos em que “tudo começou”, hoje nos escancara uma face múltipla, ou mesmo faces plurais. Rostos e nomes de “educações” em boa parte diversas e, em alguns casos, quase divergentes daquilo que por muito tempo nos acostumamos a chamar de “educação popular”.

Não esqueçamos que nos “tempos originais”, tanto para a *cultura popular* quanto para uma de suas vocações, realizada como uma ação social através da cultura: a *educação popular* – o que nos movia então eram palavras que continham ideias

e acentuavam propostas regidas por: participação, transformação, revolução. Transformação de estruturas da mente, da consciência, da cultura, da sociedade, do mundo. Transformações radicais (desde as raízes), estruturais (não de partes ou sistemas da sociedade, mas dela toda) e socialmente populares (centradas em lutas e políticas “de classe”). Ou seja, transformações de toda uma sociedade e não adaptações modernizadoras e ilusoriamente realizáveis de acordo com o estilo desenvolvimentista do sistema capitalista hegemônico.

Paulo Freire e outros muitos “educadores libertadores” – a expressão “educação popular” será tardia nos livros de Paulo – não foram exilados apenas porque pretendiam semear pelo País uma educação de cunho libertário e socialista - revolucionário, portanto. Foram presos e exilados por se voltarem contra uma “educação do Estado colocada a serviço dos interesses hegemônicos da ordem do capital e, não raro estreita e ardilosamente patriótica¹.

Lembro que este escrito está dividido em tópicos que valem mais como crônicas críticas do passado e do presente, do que como unidades orgânicas de um todo coerente, tal como se deveria esperar de um artigo sobre a educação. Quero acreditar que minhas palavras haverão de ser antecedidas e completadas por outras, de outros autores convidados a este colóquio-por-escrito. Pessoas que desde anos mais próximos ao presente do que eu, saberão dar aos dilemas e caminhos de uma educação popular de hoje sentidos e rumos bastante mais convincentes e confiáveis do que os meus.

1 Este poderia ser o momento oportuno para lembrar que o Instituto Paulo Freire editou, junto com outras instituições do Brasil, o *Pedagogia do Oprimido* em edição fac-símile. Na edição do manuscrito de Freire é possível descobrir passagens importantes e pequenos esquemas desenhados que não constam das edições “oficiais”. É possível notar também a presença de um tópico com este nome: *teoria da revolução*, que não aparece nas edições oficiais.

Educação pública... educação popular?

Fora locais e momentos de exceção – não raros efêmeros - em sua forma moderna a educação pública surge na Europa junto com o nascimento de estados-nação na Europa. Ela emerge e depressa se difunde em países submetidos a conflitos internos ou externos, em um tempo entre fins do século XVIII e o século XIX, quando conflitos internos e guerras entre velhas e novas nações europeias eram mais a regra do que a exceção. Surge, portanto, no interior e a serviço de sistemas políticos nacionais fortemente militarizados, entre os armamentos, os exércitos e a educação ofertada a crianças e a jovens. Um de seus locais pioneiros de origem e acelerada expansão é a Prússia, o mais militar e belicoso dos países da Europa de seu tempo.

Seu modelo mais imediato é o exército e não a sociedade. Mais tarde e sob o impacto da revolução industrial ela será a empresa e, não, a comunidade. E fora breves momentos de exceção, à direita e à esquerda uma educação pública de matriz europeia dirige-se através de suas escolas “abertas a todos” a instruir e formar crianças e jovens entregues à tutela de um poder de estado empenhado em gerar cidadãos letrados, esclarecidos e disciplinados, ou seja, pessoas prontas a “viver e morrer pela Pátria”... ou pela empresa. Sabemos que o abecedário pedagógico de muitas de nossas escolas ainda começa com a letra “d”, e da palavra “disciplina” derivam quase todas as outras. Uniformes, formaturas de estilo militar, cultos aos “símbolos da Pátria” serão a sua rotina diária. Raros demais os currículos em que uma História da América justa e igualitária seja até hoje ensinada a crianças e a jovens. Um discreto acento humanista-iluminista apenas em parte escondia o teor uniformemente disciplinador da escola pública em suas origens. Entre outros estudiosos muito conhecidos é delas que fala Michel Foucault.

Em boa medida esta é a primeira matriz de uma pedagogia normativa e oficial da escola pública dos séculos XVIII e XIX,

que as políticas públicas diferenciadamente importam para a América Latina.

A Inglaterra da revolução industrial traz para a educação pública a sua outra face. Em um país que desde cedo aprendeu a separar - ao estilo grego arcaico - a elite aristocrática e, depois, a burguesia florescente que deveria governar e administrar, da massa das “pessoas comuns” (professoras/es incluídas) destinadas a obedecer e a trabalhar, reduziu no essencial o acento militarmente patriótico de suas escolas, e incorporou a elas o que outros países da Europa tardaram a acrescentar às deles, e que depressa os Estados Unidos da América do Norte inovaram e tornaram o centro do espírito do ensino de suas escolas públicas: o foco sobre a formação de cidadãos competentes-competitivos direcionados à empresa e à indústria em tempos de paz, e às forças armadas em tempos de guerra. Algo cedo descoberto como um outro “bom negócio”. E esta tem sido de forma acelerada nos últimos trinta anos, a outra face que também as nossas políticas públicas – com raras exceções em efêmeros momentos de outras políticas públicas - incorporam aos currículos de suas escolas.

À direita e à esquerda, entre as ideologias e os regimes políticos de vocação totalitária, praticamente todos os educadores, de Sócrates a Paulo Freire, foram colocados à margem. Foram por algum tempo tolerados e, depois, como os poetas, oficialmente proscritos ou “esquecidos”. Em outros contextos foram tidos como curiosos criadores de estranhas pedagogias e escolas “alternativas”. E em outros, mais extremos, foram perseguidos, presos, exilados ou mortos. As ideias e as propostas pedagógicas cultural e/ou politicamente inovadoras, fora as raras exceções das diferentes escolas alternativas, de que as “antroposóficas” são talvez o mais conhecido e universalmente difundido exemplo, são aceitas como experiências singulares, quase sempre dirigidas “aos que podem pagar”. E quando, em outra direção, elas são criadas pelo operariado e diretamente dirigidas ao povo, do século XIX às ditaduras latino-america-

nas do século passado, elas foram severamente perseguidas e, aqui e ali, fechadas, não raro entre tiros e prisões. Foi isto o que ocorreu com as “escolas anarquistas” de vocação libertária durante algum tempo implantadas no Brasil por operários emigrantes europeus e dirigidas a filhos de trabalhadores².

Uma “educação pública popular” é quase sempre efêmera, ou deprava-se como uma educação pública submetida a um poder de Estado através da subserviência do povo, mesmo ou principalmente quando se anuncia como uma educação a “serviço da sociedade civil”. No Brasil, durante a vigência do Partido dos Trabalhadores, no governo da Federação, no de alguns estados e no de inúmeros municípios, a “educação popular” foi decretada oficialmente como a própria “política da escola pública”. Foi então o breve e fecundo tempo da criação de “escolas cidadãs”, de “escolas candangas”, e de outras “escolas populares” com outros nomes e uma declarada vocação comunitária e participativa. Foi o tempo das assembleias populares sobre a educação, dos coletivos pedagógicos, das gestões partilhadas, dos orçamentos participativos, das pesquisas prévias junto às comunidades de acolhida das escolas para a elaboração de propostas curriculares questionadoras. Hoje, fora alguns contextos muito raros, de tudo o que se fez resta a memória saudosa de algumas professoras e algumas dissertações e teses de pós-graduação.

Na vigência do atual governo da Federação, Paulo Freire foi decretado “Patrono da Educação Brasileira”, e o ministério da educação elaborou um documento que funda na educação popular a política pública de educação no País. Nada há no horizonte que torne uma confiável prática esta vaga proposta. Ao contrário, pessoas que militam no *Conselho Nacional de*

2 Norma Elizabeth Pereira Coelho defendeu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul uma tese de doutorado sobre este assunto: *os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*, Porto Alegre, 1987.

Educação resistem como podem a um avanço evidente e crescente do ideário neoliberal, defensor da “escola para a empresa” e da “educação como negócio”.

A citação abaixo poderia ser tomada como o “mote” de apenas uma face das críticas que educadores contrários a este horizonte pedagógico oficial no Brasil fazem à escola pública.

Numa breve perspectiva histórica, na América Latina, especialmente no Brasil, a escola pública não tem sido uma instituição pensada para o acolhimento das classes populares.

...

Na América Latina, nos países cujos modelos políticos e econômicos se pautam pela ideologia desenvolvimentista, a escola, especialmente a escola pública, teve como um de seus principais objetivos, junto às classes populares, prepará-las para o mundo do trabalho, garantindo uma força de trabalho minimamente educada, além de inculcar e difundir a ideologia liberal de acesso e democratização do conhecimento socialmente produzido para todos.³

Conhecemos de sobra algumas razões visíveis a respeito da distância, ou mesmo de uma dissonância entre a educação pública-estatal e a educação popular. Uma delas é difundida o bastante para não ser mais do que apenas sumariamente lembrada aqui. A educação popular não se apresenta como um serviço cultural através da educação estendida ao povo, mas

3 Esta passagem está no artigo de Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Goulart Tavares: *Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes*, na página 293 de *Educação popular – lugar de construção social coletiva*, livro organizado por Danilo Streck e Maria Teresa Esteban.

como uma ação pedagógica colocada a serviço do povo. Colocada, na contramão, a serviço direto de sua formação e de seu crescente e irreversível empoderamento como um agente ativo de transformações sociais quase sempre hostis a poderes de Estado liberais, neoliberais ou liberalmente populistas. Hostis a tais políticas e, mais ainda, aos interesses dos polos político-econômicos aos quais serve o um poder público colonizado.

Mas há também um outro um motivo do descolamento entre a educação popular e as nossas políticas governamentais de educação. E ele tem sido sutilmente o mais esquecido. Ao deslocar de um poder-de-estado para instituições e frentes de lutas populares o seu lugar de inserção, a educação popular desqualifica a essência de um teor nacionalista-patriótico de qualquer educação pública. Veremos mais adiante como a educação popular, a partir de Paulo Freire, em muito breve tempo passa de “nordestina” a “brasileira”, de “brasileira” a “latino-americana” e de “latino-americana” a “altermundista”. Altermundista aqui num duplo sentido da palavra. Primeiro: universalista a partir das classes e dos movimentos populares – de que hoje em dia a *Via Campesina* é um exemplo eloquente. Segundo: integrada ao princípio de que cabe ao povo – nós incluídos, segundo a minha visão – a criação de “um outro mundo possível”.

Assim, como um educador popular, diante do enfrentamento entre movimentos camponeses paraguaios e a política expansionista de meu País, o Brasil, eu me coloco ao lado dos camponeses paraguaios e contra a política agrária de meu País. E com eles aproveito para aprender a reler uma outra versão da “Guerra da Tríplice Aliança”. Um conflito no Brasil até hoje ensinado em nossas escolas como uma triunfante “Guerra do Paraguai”.

Uma primeira lição difícil de ser aprendida entre nós, é a de que a partir do momento em que “para além do nacional” você se coloca “ao lado do povo”, toda essa criação das elites governantes chamada: “nacionalismo”, torna-se algo a superar

em nome de um pan-universalismo popular, popular e desfron-teiradamente fraterno.

Educação popular e o desafio do diálogo

Há pelo menos duas variantes na compreensão do que seja a educação popular.

Primeira: ela é uma modalidade de pensamento, de prática pedagógica e de ação política dela derivada, dirigida às/ pelas classes populares e devotada a participar de processos em que elas se tornam protagonistas de transformações sociais. Ela surge por volta dos anos 60 na América Latina e radicaliza teórica, pedagógica e politicamente o que também na Europa foi em alguns momentos e lugares chamado de educação popular. Isto porque ela não se dirige como um serviço suplementar de educação às camadas populares, mas porque ela pretende se colocar pedagogicamente a serviço das classes populares para que elas próprias estabeleçam o seu destino como classe e o teor de suas ações políticas transformadoras.

Segunda: aquilo a que damos agora o nome de educação popular é algo que ao longo da trajetória humana aconteceu e segue acontecendo em diferentes momentos e em diversos lugares sociais. Com diversas assinaturas e ideologias políticas e propostas pedagógicas de sua realização, emerge o acontecer de uma educação popular sempre que uma crítica radical a um poder política, a uma hegemonia econômica, a uma colonização cultural através inclusive de uma educação, associa-se a um projeto originado das classes populares ou assumido por elas como seu. Um projeto que justamente repensa a educação como cultura, a cultura como política e a política como transformação social de vocação popular.

No caso brasileiro e para ficarmos aqui na escolha da primeira alternativa, lembremos que embora os movimentos de cultura popular da aurora dos anos sessenta surjam tanto “no campo” quando “na cidade”, em sua vocação freireana e mais

difundida, uma educação popular é dirigida diretamente ao campesinato situado nas regiões mais pobres e menos desenvolvidas do Brasil: o Nordeste, o Centro-Oeste e a Amazônia. As primeiras experiências nordestinas de fato marcantes são rurais, a começar pelas “Quarenta horas de Angicos”. E o *Movimento de Educação de Base*, a mais expandida e expressiva instituição derivada dos MCPs é absolutamente rural. Entre a educação popular dos anos sessenta – apenas tardiamente assumida com este e nome “educação popular” – e a educação do campo, que trago a este artigo, há um intervalo de mais de cinquenta anos.

Ora, uma peculiaridade nuclear da educação popular desde suas origens remotas até os dias de hoje, separa-a ideológica, política e pedagogicamente de outras vertentes de educações de vocação classista, transformadora e revolucionária. No imaginário da educação popular não deve existir um polo central, uma agremiação de teoria-e-prática, um partido ou o que seja, com poderes de gestão e direção dos processos de saber-fazer, no encontro entre um “nós” educadores populares não “do-povo”, e “eles”, educadores populares no duplo sentido da palavra “popular”.

A educação popular consagra no diálogo não apenas uma metodologia de valor e de atuação pedagógica, de que o “círculo de cultura” seria a mais conhecida imagem. O diálogo é, nela, o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-a-aprender. Em suas formas mais radicais – aquela que eu pessoalmente assumo – a sua “palavra de ordem” é uma assumida e inicial “desordem pedagógica”. É a ideia de que com um mínimo de propostas de base, tudo o que se realiza como e através da educação popular parte de um encontro tão igualitário quanto possível e imaginado de saberes e significados. De uma “turma de alfabetizando” a uma instituição ampla de criação de uma “proposta de educação popular”, são coletivos tão igualados e igualitários de poder de pensar, dizer e decidir aqueles que geram e gerenciam um trabalho de educação popular.

A simples leitura da “bibliografia” ao final de uma “linha do tempo” que vai dos primeiros livros e artigos de educação popular até os mais atuais, deixará claro que mesmo quando uma crítica da sociedade possui em autores como Marx e Gramsci os seus fundamentos, a partir do próprio Paulo Freire, uma vocação dialogicamente humanista – entre as infinitas variações desta ampla e, não raro, vaga palavra – será sempre o seu horizonte. E isto nos acompanha até hoje, se quisermos ser francos e transparentes. Desde o começo dos anos sessenta Cuba nos foi um horizonte – inclusive para militantes cristãos – e a educação cubana nos era um modelo escolar. Mas pensadores e educadores cubanos foram e seguem sendo entre nós, educadores populares latino-americanos, absolutamente raros. Até onde posso me lembrar, eles não comparecem nos livros de coletâneas de textos mais recentes. Deixo em aberto esta intrigante questão.

Em um livro a meu ver absolutamente atual, Alfonso Torres Carrilo acentua este suposto.

A militância cristã de Freire e o caráter humanista de sua proposta fez com que sua proposta tivesse acolhida dentro da Igreja; primeiro o MEB do Brasil (o Movimento de Educação de Base, ao qual pertenci – CRB) assume a sua metodologia e posteriormente a Conferência Episcopal de Medellín (1968); deste modo os fundamentos e a metodologia de Freire influem naquilo que posteriormente seria a Teologia da Libertação. Muitos religiosos e cristãos comprometidos com os pobres veriam na Educação Conscientizadora a metodologia mais coerente com as ações pastorais e educativas⁴.

4 Está na página 28 de *La educación popular – trayectoria y actualidad*, justamente no tópico: *los inicios – la educación liberadora de Paulo Freire*,

Ainda que as palavras acima possam ser relativizadas, sobretudo quando estendidas ao contexto de toda a América Latina, não deve haver quem duvide de que este foi sempre um dos pontos mais polêmicos e críticos nos diálogos entre militantes de uma educação popular de vocação freireana e outros, que em nome de uma ação política mais diretamente classista defendem que devem ser mais diretamente centrada em polos partidários, ou não, as propostas de transformações da sociedade e de uma formação política das classes populares.

A radicalidade de uma pedagogia centrada num diálogo entre pessoas, culturas e classes sociais na construção de cada momento, e do todo do acontecer da educação, foi e segue sendo desde os anos pioneiros até o momento presente, ao mesmo tempo a força humanamente pedagógica e a debilidade política da educação popular. Não apenas as idéias, mas as experiências pessoais de Paulo Freire e de incontáveis seguidores seus ao longo do tempo são a própria evidência de uma coisa e da outra. Ele foi ao longo de toda a sua vida um defensor radical da dialogicidade na/da educação. Sou testemunha ocular da maneira como Paulo Freire não aceitava, sob pretexto algum, a imposição não apenas de idéias – inclusive as suas – mas também de propostas e projetos pre-construídos por unidades de educadores e, depois, “levadas prontas” ao povo. Um dos entraves de sua atuação como educador junto ao Partido dos Trabalhadores esteve sempre em sua não-aceitação de que em programas de educação um partido qualquer pudesse “levar pronta” uma proposta, mesmo quando saída de debates entre os seus dirigentes ou militantes mais diretamente ligados à educação.

quando Carillo comenta justamente a conjuntura brasileira do começo dos anos sessenta. Chamo a atenção para a expressão “liberadora”, indicativa de que a própria palavra “popular” no começo dos anos sessenta no Brasil não qualificava a proposta pedagógica de Paulo Freire, e servia apenas a unificar a ideia de uma “cultura popular”, de que uma “educação liberadora” seria uma dimensão e uma frente de ações entre outras.

A partir do próprio Paulo Freire em seus últimos escritos, a educação popular abre-se a um diálogo com outras modalidades de ação social - no que recupera em boa medida a tradição original vinda da *Cultura Popular* dos anos sessenta no Brasil - com a contribuição de outras e pluri-diversas teorias e propostas vindas das ciências sociais e de ramos humanistas da filosofia, com diversas vocações outras da própria educação, inexistentes ou incipientes nas duas décadas antecedentes, como a educação dos (e não apenas “para os”) movimentos sociais, a educação ambiental, a educação para a paz, a educação e direitos humanos, e outras mais. Na verdade, é preciso lembrar que a redemocratização relativa de países da América Latina e o empoderamento de alguns movimentos populares forçou a própria educação popular, pelo menos em algumas de suas vertentes mais próximas a tais movimentos e frentes de luta, a se colocarem como instancias de apoio político-pedagógico a ações educativas presentes e ativas nos/dos próprios movimentos populares. Mais adiante nos encontraremos com a *educação do campo* como uma de suas modalidades.

De outra parte, algumas vocações mais recentes e uni-direcionadas de educações posteriores não raro aproximavam-se da educação popular e identificavam suas práticas setoriais como também “populares”. Este é o sentido em que aqui e ali se fala em educação ambiental popular.

Esta abertura inevitável em múltiplas direções e em diálogo com diversos atores sociais levou a educação popular em boa medida a migrar de uma exclusiva ou prioritária “leitura classista ortodoxa da sociedade à incorporação de outras perspectivas e categorias analíticas como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil e sujeitos sociais” (Torres, 2012; 78). A própria categoria “povo” passou a receber diversos e, não raro, divergentes sentidos entre educadores populares. Este é também o tempo histórico em que sobretudo em países pluriétnicos e culturais, como o Brasil, outros atores étnicos, culturais e sociais se fazem presentes e obrigam a própria educação (inclu-

sive as das políticas públicas) tanto a uma completa revisão de seus conteúdos pedagógicos, quanto á incorporação de novas escolas e educações São exemplos no Brasil a educação indígena e a educação em comunidades quilombolas.

Também serão os educadores populares destes países os mais sensíveis a incorporar ao círculo dos saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades de “outros povos e de outras culturas”, o núcleo não apenas do campo teórico-ideológico dos saberes, mas também ao de suas outras éticas, estéticas, eróticas e políticas.

Uma pedagogia “conscientizadora e politizadora”, destinada em seu horizonte a transformações radicais da sociedade através de uma conquista popular do poder, tende a ser relativizada e repensada no campo das diferenças entre os diversos contextos sociais. Ainda que para a maior parte dos educadores populares o povo – no sentido original de classe-para-si – seja o, ou um sujeito protagônico dos processos de luta e mudança social, há um alargamento do sentido político das próprias transformações a serem processadas e seus horizontes.

A persistente crise da busca de um modelo histórico de sociedade para além da capitalista parece estar exercendo junto a muitos pensadores do presente e do futuro próximo uma descrença não apenas na viabilidade de uma transformação social em direção a um outro modelo, como também até mesmo o horizonte da possibilidade de um projeto de futuro em nome de um mundo que desloque do mercado e do capital para o ser humano e o mundo da vida social, o eixo de poder de transformação do presente e de gestação e gestão de um “outro futuro”.

Sensível a um diálogo com vertentes de pensamento teórico, de construção do conhecimento e de suas derivações para a educação fundadas em autores que não raro provém mais da física quântica e da biologia do que da economia e da política, desde alternativas bastante diferenciadas educadores populares acolhem novas compreensões de fundo “holístico”,

“multicultural”, “integrativo-interativo” e dialogicamente “transdisciplinar”. Esta derivação inevitável, ao ver de alguns desloca uma primazia da questão social de um plano socioeconômico, em direção a compreensões mais totalizadoras tanto do acontecer humano quanto da complexidade da sociedade.

Tal como ocorre no interior e em áreas de fronteira das próprias vertentes marxistas da educação, entre educadores populares de agora, questões relacionadas à individualidade, à identidade, à afetividade, à conectividade centrada em dimensões que chegam a submeter a racionalidade à afetividade, tendem a constituir cada vez mais o próprio centro das reflexões teóricas sobre conhecimento-consciência e, por consequência, as linhas de direção de uma educação que somente pode ser “popular” se for popularmente sensível e totalizantemente humanizadora.

Enfim, mesmo entre os herdeiros mais fiéis das tradições originais freireanas, na trilha dos próprios últimos escritos de Paulo Freire educadores populares latino-americanos migram da unicidade de metodologias de pedagogia e pesquisa, centradas de forma direta ou indireta em abordagens dialéticas, em direção ao diálogo com outras correntes de pensamento e ação. Neste sentido e apenas como um exemplo entre outros, creio ser oportuno chamar a atenção para um deslocamento recente e essencial, pelo menos no caso brasileiro. Após muitos anos de absoluto distanciamento de pensadores e educadores portugueses, hoje em dia o Brasil abre-se a um diálogo expressivamente crescente com pedagogos de universidades de Portugal. E um fecundo e pluri-dirigido diálogo pessoas como Antônio Nóvoa e Boaventura de Souza Santos é bem a mostra dessa fecunda e tardia evidência. Lembro também apenas de passagem que Paulo Freire foi e se reconhecia publicamente como um educador fortemente influenciado por Franz Fanon. Em mais de uma ocasião ele nos confidenciou que não raro aprendia mais com os seus “mestres africanos”, como Samora Machel e Amílcar Cabral, do que com reconhecidos pensadores da Europa.

Creio que entre teóricos essenciais da educação brasileira, talvez o momento da “refundamentação da educação popular” apenas tenha retomado uma clivagem entre compreensões “dialógicas” e “dialéticas” que, na verdade, já estavam criticamente presentes na complexa polêmica sobre o sentido de “cultura popular” dos primórdios dos anos sessenta. Momentos essenciais desta polêmica estão em alguns artigos reunidos por Osmar Fávero em *Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta*, já citado aqui. Esta é uma clivagem que acompanhará a trajetória da educação popular e de outras pedagogias de vocação emancipatória durante as suas trajetórias e até o momento presente, e mais à frente veremos um sinal de sua atualidade no Brasil de agora.

Demerval Saviani e outros intelectuais de reconhecida importância irão se afastar de uma definida vertente freireana da educação popular. Saviani irá elaborar a teoria de uma pedagogia histórico-crítica⁵. Sua proposta pedagógica esteve restrita ao âmbito estritamente acadêmico durante vários anos, ao contrário do que ocorreu desde as suas origens com a educação popular, que ingressou inicialmente na universidade pela porta dos fundos, e até hoje em algumas delas dificilmente consegue chegar até a sala de visitas.

Acredito que uma definida vertente dialética esteve sempre presente no ideário e nas propostas de uma pedagogia militante em diferentes movimentos populares na América Latina. Penso que no Brasil ela é a, ou uma das principais fontes de idéias, propostas pedagógicas e projetos concretos de educação e escola de movimentos populares hoje envolvidos em frentes de luta pela conquista de diversos territórios: de territórios da terra onde se planta a territórios do saber que se semeia.

5 Dentre os vários livros e artigos de Demerval Saviani a respeito de sua proposta pedagógica talvez um dos mais importantes para a sua compreensão seja o *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicado em 2000, pela Editora Autores Associados, de Campinas.

O surgimento da educação do campo

A recente *educação do campo* talvez seja a sua melhor evidência. E não ao acaso Demerval Saviani é um dos autores mais lembrados entre os verbetes do *Dicionário da Educação do Campo*, cuja primeira edição é, relembro, já do século XXI, assim como os documentos que estabelecem a sua proposta⁶. De igual maneira neste dicionário Paulo Freire é lembrado de passagem, quando não omitido, e quase sempre apenas através do *Pedagogia do oprimido*. O mesmo acontece com outros educadores populares da vertente freireano-dialógica, à exceção justamente do verbete: *educação popular*.

O *Dicionário da educação do campo* traz os seguintes longos verbetes relacionados à educação: *educação básica do campo*, *educação corporativa*, *educação de jovens e adultos*, *educação do campo*, *educação omnilateral*, *educação politécnica*, *educação popular*, *educação profissional*, *educação rural*. Entre todos os verbetes, escritos por educadores de linha dialética ou não, a *educação corporativa* é apresentada como uma iniciativa colonizadora do capital e uma tradicional *educação rural* é criticada como uma “educação pública” desqualificadora da “gente do campo”.

Assim, no verbete *educação rural*, Marlene Ribeiro escreve o seguinte:

6 O surgimento da expressão “Educação do Campo” possui datas bem definidas. Em um primeiro momento ela e a sua proposta surgem com este nome: *educação básica do campo*, durante os momentos de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Poucos anos mais tarde ela passou a ser oficialmente denominada *educação do campo* a partir de um Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002. A decisão do novo nome foi depois reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo da agricultura importado. Dicionário da Educação do Campo - DEC: página 297.

Uma diferença radical justifica a criação de um modelo de educação dirigido *ao* campesinato e *pelo* campesinato. Uma nova educação vinda do campesinato e das suas instituições próprias de identidade, pensamento e luta, em oposição à *educação rural*, e também em uma linha de teoria e ação crescentemente distanciada da tradição da *educação popular*.

Os movimentos sociais não possuem controle algum sobre uma *educação rural* sob controle do poder de Estado, e a sua prática pedagógica na verdade difunde em “meio rural”, como vimos na citação acima, a mesma pragmática ideologia hegemônica do ensino público das escolas da cidade. Eis o sentido em que uma proposta de *educação do campo* pretende ser a sua contra-face. A partir das experiências pedagógicas dos movimentos camponeses ela projeta a criação e a consolidação de uma educação escolar e para-escolar financiada pelo poder

público, mas agora sob controle direto e pleno dos movimentos sociais do campo⁷.

No verbete: *educação básica do campo*, Lia Maria Teixeira de Oliveira retoma a ideia central de uma educação ativamente contra-hegemônica centrada no protagonismo direto das classes e dos movimentos populares.

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina⁸. Foi exatamente isso

7 Como política de movimento social popular, o MST estabelece acordos a nível nacional, estadual e municipal com o poder público. Lembro que no Brasil o “ensino fundamental” é competência de governos municipais, embora haja uma legislação nacional de educação, cujas leis e fundamentos são alterados periodicamente. Há um entendimento de que o Governo federal da União financia as escolas do MST (mais de 1800 no país), através sobretudo do PRONERA (um programa de apoio à educação do Instituto Nacional da Reforma Agrária). No entanto entende-se que quem estabelece diretrizes de educação escolar e de jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária são coletivos do MST. Em seu verbete Roseli Caldart defende com todas as letras que não cabe ao poder de estado e nem a qualquer política governamental a gestão ideológica e pedagógica da educação do campo. Ela o expressa da seguinte maneira: *A Educação do Campo, principalmente como práticas dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).* (DEC:262). Grifos e parênteses da autora.

8 Lembro que no caso brasileiro – e ele poderá ser comum em outros países da América Latina – os movimentos sociais mais mobilizados dividem-se de acordo com os seus sujeitos étnicos, culturais e sociais. E embora formem uma ativa “frente única” inclusive contra políticas e omissões governamentais recentes, guardam as suas especificidades. Assim, existem várias frentes de luta: de povos indígenas, de comunidades quilombolas

que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentro outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural. DEC, página 238. Grifos da autora.

Roseli Caldart nos acompanhará aqui em duas citações suas. Ela defende que a *educação do campo* não é uma mera modalidade pedagógica (educação) e geopolítica (do campo) que se contrapõe à educação das escolas rurais ofertadas pelo poder público. Ela é “um fenômeno da realidade brasileira atual”. Sem precisar lembrar o que aconteceu também, vindo do campo para a cidade, com a educação popular dos anos sessenta, ela sugere que no Brasil de agora, uma educação não apenas para camponeses, mas a partir de lutar originadas em seus movimentos, uma nova educação emerge com a proposta de recuperar uma radicalidade emancipatória talvez diluída ao longo dos anos. Vejamos como ela afirma isto em uma primeira citação.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo

e de movimentos de negros, de pescadores ribeirinhos ou marinhos (caícaras), de populações rurais desalojadas por barragens e hidroelétricas, de diferentes “povos da floresta” na Amazônia (seringueiros, castanheiros), ao lado de agremiação sindicais e de classe no campo e na cidade. Alguns deles encontram em instituições da Igreja Católica os seus mais ativos e persistentes apoiadores, como o *Conselho Missionário Indigenista* (CIMI) e a *Comissão Pastoral da Terra* (CPT).

e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos do campo e entre lógicas da agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. DEC: página 257. Grifos da autora.

Não muito diferente é o que escreve Gaudêncio Frigotto em seus verbetes: *educação omnilateral e educação politécnica*⁹. Ao lado de uma crítica direta e radical á oferta de educação através de políticas públicas (de governos do Partido dos Trabalhadores, logo, considerados como “de esquerda”) um novo acontecer na educação brasileira, a partir da proposta da *educação do campo*, pretende também recolocar em termos de classe e de luta de classes algo que ao longo dos anos tenderia a haver sido diferenciado e diluído em boa parte das teorias da “reconceptualização” da educação popular a partir dos anos oitenta. Em Frigotto, um educador especialista em educação e mundo do trabalho, tal como em outros educadores dialéticos, a categoria “cultura” dá lugar à categoria “trabalho”, e uma ideia de “povo” como a coletividade ampliada de pessoas e coletivos da sociedade civil empenhados em frentes de lutas emancipatória, retorna à ideia de povo como classe e de processos de transformação social como algo cujo chão é a luta de classes¹⁰.

9 Seus dois verbetes vão da página 265 à página 279 do *Dicionário da educação do campo*.

10 Chamo a atenção para o fato de que em seu verbete no mesmo dicionário: educação popular e educação do campo – nexos e relações, Conceição Paludo, uma educadora popular de linha freireana, dialoga com Marx, com Ricardo Antunes (sociólogo marxista especializado em mundo do trabalho) com João Pedro Stédile, ideólogo do MST, com Demerval

A denominação EDUCAÇÃO DO CAMPO, constituída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, a um tempo, perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista da educação (crítica direta da escola pública oficial – CRB) e as concepções de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar (da educação do campo – CRB) vincula-se à luta por uma nova sociedade, e, por isso, vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho. DEC página 277.

Retorno a Roseli Caldart, A partir dos documentos fundadores da *Educação do Campo* (alguns de seus autores escrevem com maiúsculas) ela lança mão de uma diferença entre preposições, para opor o “do” ao “para” e até mesmo ao “com”, a fim de fundar a radicalidade popular da educação do campo. Afinal, a quem no fim das contas uma educação pertence? Quem é não apenas o seu usuário, o seu destinatário ou mesmo um seu co-agente, mas o seu criador, educador e gestor da educação?

Na sua origem o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é “para” e nem mesmo “com”: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um do que não é dado, mas que precisa ser

Saviani e com Gaudêncio Frigotto. Já em seu verbete “educação popular e sistematização de experiências”, Oscar Jara deixa de fora educadores e outros pensadores de linha dialética entre os lembrados por Conceição Paludo e outros.

construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites impostos pelo quadro em que se insere, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas¹¹.

Em nome da proposta de uma nova *educação do campo*, através de diferentes convênios entre movimentos sociais populares e universidades brasileiras, são criados cursos e programas de estudos que vão da alfabetização de adultos a escolas para crianças e jovens de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, e delas a cursos superiores de formação de educadores especialmente preparados para atividades pedagógicas “do campo”, e não apenas “rurais”. Cursos de *Pedagogia da Terra*

11 Está na página 5 de um documento originalmente mimeografado em Porto Alegre, com este nome: *Educação do campo – notas para uma análise do percurso*. A mesma citação pode ser encontrada no artigo de Ademar Bogo, um conhecido militante do MST: *A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito*, na página 96. O artigo de Ademar Bogo é um dos escritos de um livro bastante recomendável a quem se interesse pelo próprio surgimento e o processo de consolidação muito recentes de uma Educação do Campo. O livro é: *Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces*. O livro foi publicado em 2013 pela Editora da Universidade Federal da Bahia onde se concentra um dos mais ativos coletivos vinculados à educação do campo, sob coordenação do professor Antônio Dias Nascimento. O livro contém também o importante documento do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC – notas para análise do momento atual da Educação do Campo, celebrado em Brasília entre 15 e 17 de agosto de 2012.

em nível de graduação, de especialização e mesmo de mestrado forma anualmente uma nova modalidade de educador no Brasil.

Deixo a outras pessoas a tarefa de descer bastante mais a fundo nesta questão cujo esboço apenas desenho aqui. Assim, quero encerrar este tópico perguntando se no momento presente não estaremos diante de pelo menos três vertentes no interior de, ou em áreas de fronteira daquilo que em sua gramática mais ampla e generosa poderá ainda ser chamado de *educação popular*.

No canto à direita podemos situar as mais diversas iniciativas, entre a teoria e a prática, que associam uma cada vez mais polissêmica e, não raro, vaga ideia de educação popular a diversas vertentes e vocações de ações sociais e, de forma mais específica, daquelas que se apresentam como uma das várias modalidades de pedagogias fundadas em “princípios freireanos”, redesenhados por releituras que os atualizam e/ou os ajustam a esta ou aquela direção especializada de uma educação vocacionada. A educação ambiental popular é um bom exemplo, assim como são outros as diferentes propostas de: educação para a paz, educação e direitos humanos, educações em nome de minorias sociais, étnicas ou sexuais.

No centro de nosso desenho situo a educação popular em sua tradição freireano-dialógica mais direta. Aqui estão situados educadores que se reconhecem como herdeiros em linha direta das propostas originárias da educação popular-dialógica. Aqueles que realizaram juntos, e como um acontecimento territorialmente latino-americano, o processo de reconceptualização. Aqueles que continentalmente reúnem-se em torno ao CEAAL, e que preservaram até hoje tanto uma diferenciada matriz essencialmente dialógica de ações pedagógico-políticas emancipatórias. No limite, situo aqui educadores que mesmo quando leitores e usuários de teorias críticas provenientes do marxismo, não se consideram praticantes de uma educação dialética com base centrada na luta de classes, embora o povo e os movimentos populares

sejam ainda reconhecidos como o eixo do protagonismo em processo de transformação social.

Finalmente, à esquerda de nosso desenho devo colocar as diferentes vertentes de algum modo afiliadas a uma leitura dialética da sociedade e da educação. Vertentes todas elas fundadas em leituras provenientes de alguma origem marxista e centrada no acontecer histórico da luta de classes. Acredito serem hoje cada vez mais raros os ativistas e educadores comprometidos diretamente com movimentos e processos de lutas populares que se consideram “organicamente freireanos”, ou que ainda se assinam como educadores populares. Educadores que mesmo quando preservam ainda algo das ideias originais de Paulo Freire, não o leem mais como o roteiro de seu mapa nas lutas de conquista de territórios e, menos ainda, como o porto de chegada.

Acredito ainda que a recente instauração da *educação do campo* no Brasil e no “campo” das lutas e propostas do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra* e de outros movimentos afiliados, constitui hoje o lugar social de teor político em que uma nova vertente de educação emancipatória surge e se afirma.

Da cultura ao território

Havia uma palavra-geradora nos começos do que veio a ser a *educação popular*? Sim. E ela não era “educação”, mas “cultura”. Relembro que cultura *popular* era o movimento que nos unia. Lembro também que na primeira experiência de alfabetização no Nordeste do Brasil, “fichas de cultura” destinavam-se a ser criticamente decodificadas pelos alfabetizando em seus dialógicos “círculos de cultura”. E a “ideia de cultura”, entre uma filosofia e uma antropologia embrionária que desaguavam em uma pedagogia crítica, dialógica e “libertadora”, atravessava todas as “fichas”, da primeira à última. Relembro aqui que a sequência de nossas ações de então eram

de algum modo estas: tornar uma pedagogia fundada na ideia de cultura uma ação pedagogicamente cultural; criar com o povo uma “nova cultura”, a partir de mudanças de qualidade na consciência do educando, com um progressivo teor assumidamente político; dotar este “teor político” de um sentido contra-hegemônico orientado a ações transformadoras e emancipatórias.

Mesmo quando a atuação dos primeiros movimentos de cultura popular foi dirigida a camponeses e a comunidades rurais – e eles eram, em grande maioria – a relação entre a educação popular e uma luta popular pela terra era ainda vaga e francamente idealizada e difusa. Exceção foram as “Ligas Camponesas” da Paraíba e de Pernambuco.

Muitos anos mais tarde, a partir das frentes de lutas pela terra do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra* e de outros movimentos camponeses equivalentes, associados a frentes de luta de povos indígenas e, logo a seguir, das inúmeras comunidades quilombolas, uma outra categoria, antes quase esquecida, sobrepõe-se à ideia-geradora de “cultura” e passa a consolidar o próprio “chão” de uma emergente modalidade de educação, vinda diretamente dos movimentos camponeses. Sua palavra-chave é: “território”.

Entre camponeses, indígenas e quilombolas, um horizonte para além daquilo que dá sentido a uma ação por conquista local e geográfica de terras ou de territórios, desafia a desmontagem oficial e capitalista de uma ancestral geopolítica e de uma político-cartografia do País. Trata-se agora de não apenas conquistar terra expropriada e transformada em latifúndio improdutivo ou entregue á voragem do agronegócio, assim como territórios ancestrais de índios e de negros cercados por grandes fazendas, quando não por empresas nacionais ou transnacionais de mineração e de exploração da madeira. Trata-se agora de, a partir da conquista ampliada de terras camponesas, quilombolas e indígenas, reescrever, de dentro para fora e de baixo para cima toda uma nova cartografia popular.

Ora, desde então o educador vinculado a algum dos movimentos populares de luta geopolítica e social por territórios de vida e de sentido de vida, vê-se agora comprometido com uma luta em nome de ações político-pedagógico-cartográficas cuja “escrita” não se traduz apenas em e entre novos textos, mas também no e através de um re-desenho inovador de novos mapas sociais. Não basta re-pronunciar, re-dizer ideologicamente o Brasil – ou a América Latina – como nos anos pioneiros e depois deles. É preciso re-mapear geopoliticamente o País e o Continente.

Da floresta para o campo e do campo para a cidade (pois também nela inúmeros movimentos sociais dos “sem-teto” estão ativos) diferentes atores sociais apagados, desconhecidos, mal-conhecidos, demonizados ou folclorizados, agora entram em cena e sem máscaras “mostram a sua cara”. Camponeses, caixaras, seringueiros, castanheiros e outros “povos da floresta”, povoadores de quilombos, de terras-de-santo, de faxinais, de fundos de pasto, ao lado dos inúmeros povos e das tribos indígenas das etnias do Brasil saem a campo. Saem organizados em frentes de luta, e a partir de suas difíceis, lentas, mas sucessivas conquistas nos ajudam a reinventar o “mapa do Brasil”, e a recriar uma nova e real cartografia social.

“Território”, “territorialização”, “processos de territorialização”, estas palavras apenas técnicas entre geógrafos do passado recente assumem com as frentes de lutas dos movimentos camponeses, quilombolas, indígenas e outros uma conotação francamente pedagógica, e, portanto, emancipadora-política. Este novo dizer-e-mapear passa a significar não apenas algo que ao longo da história de um povo demarca uma “natural” expansão de fronteiras e uma ocupação de território. Ele ousa re-significar todo um processo ativo de reconquista de territórios usurpados historicamente, ao lado de uma reescrita de cartografias. Novas leituras da vida e dos lugares-da-vida que passam de uma geografia física onde as ações humanas são quase complementares, a uma crítica geo-pedagógica em que as

ações humanas recriam e significam agora o próprio “físico” de um território.

Sem esquecer todo o labor de movimentos sociais populares de vocação urbana e todo o trabalho de educação popular realizado entre fábricas e favelas, uma vez mais, como na aurora dos anos sessenta no Nordeste do Brasil, é do campo e do campesinato que uma polissêmica e desafiadora reescrita de alternativas de educação dos movimentos populares e a serviço dos movimentos populares emerge. É no bojo dos movimentos que em boa medida acabam de publicar o *Relatório da Comissão Camponesa da Verdade*, que uma educação popular para o século XXI desloca de uma então ainda vaga “ideia de cultura”, para a concretude geopolítica do “território”, não apenas o lugar social, mas toda uma simbologia de frentes de luta e de conquistas¹²

Sem que teorias, propostas e práticas de teor freireanos tenham perdido ou estejam perdendo ao longo da América Latina a sua atualidade, acredito que no percurso de sua trajetória elas fazem interagir diferentes focos e eixos de ação emancipatória, na mesma medida em que, sem esquecer os

12 Este documento que levou anos para ser elaborado, e cujo conhecimento está ainda restrito a círculos muito pequenos acaba de ser publicado. Transcrevo aqui o começo da introdução do relatório.

“Em 2012 foi criada a Comissão Camponesa da Verdade (CCV), um dos frutos do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas. Este evento reuniu, em Brasília, em 2012, milhares de camponeses de mais de quarenta organizações e movimentos ligados à luta pela terra e por territórios, em memória ao 1o Congresso Camponês, realizado em 1961, em Belo Horizonte. Além de celebrar os mais de cinquenta anos do congresso de Belo Horizonte, o Encontro Unitário articulou a diversidade das organizações do campo na construção de alternativas políticas, econômicas e sociais ao agronegócio para o campo brasileiro. Alternativas e bandeiras baseadas na defesa da reforma agrária, no respeito ao meio ambiente, na produção de alimentos saudáveis e na soberania alimentar, na defesa dos direitos territoriais, na geração de renda e na melhoria da qualidade de vida no meio rural, entre outras bandeiras e lutas”.

seus primeiros passos, elas saltam de uma *antropo-pedagogia da cultura* junto ao povo, para uma *sociopedagogia dos movimentos populares*. E desde ela e através dela, convergem a uma *geo-pedagogia cartográfica* das lutas populares por conquista de territórios¹³.

Há uma passagem de Miguel Arroyo, em um dos verbetes do *Dicionário da Educação do Campo*, que traduz com felicidade o que descrevo aqui. No fluxo de ações do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra* e de outros movimentos da *Via Campesina*, desde uma luta de trinta anos em favor não apenas de uma reforma agrária, mas de toda uma transformação da sociedade brasileira através de conquistas populares sobre a terra, perpassa uma ideia que polissemiza e amplia o sentido e o teor simbolicamente político e pedagógico de “território”.

Convivemos com vários e entrelaçados territórios geográficos, sociais e culturais expropriados, desde os quais lutamos em nome de reconquista não somente de terras, mas de saberes, sentidos e significados que foram expropriados junto com a terra, e envolve justamente a educação e o seu lugar social mais eloquente: a escola. Através de projetos de criação popular de um outro-saber um lugar social a ocupar militantemente é o *território-escola*. Eis o que Miguel Arroyo anota no verbe: *Pedagogia do Oprimido*.

13 E não apenas no Brasil. Sobretudo nos países marcadamente pluriétnicos, como a Bolívia, o Equador, o Peru, a Colômbia, os da América Central e Caribe, o México e o Brasil, etnia-e-território somam-se agora como duas frentes sociais e simbólicas de uma mesma luta popular. Neste sentido recomendo alguns pequenos (grandes) livros de uma nova coleção de estudos populares colombianos. A Ediciones Desde Abajo está publicando uma Colección Primeros Pasos, dirigida a ativistas populares e a movimentos e instituições de mediação. Entre os seus primeiros livros recomendo especialmente: *Producción social del espácio; el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*, de Carolina Jiménez e Edgar Nóvoa; *Hacer história desde Abajo u desde el Sur*, de Alfonso Torres Carrillo.

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extra-escolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados. A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação por direitos. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo¹⁴.

14 Esta longa passagem faz parte do verbete *Pedagogia do Oprimido*, que vai da página 553 à página 560 do *Dicionário da Educação do Campo*. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Mejía é hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos

Aquilo que nos anos sessenta/setenta atribuíamos à cultura e compreendíamos como a tarefa pedagógica de uma educação popular entendida como uma região da cultura, ao mesmo tempo em que tratávamos de atribuir – com a companhia frequente de Antônio Gramsci - à ideia de cultura o seu esquecido teor político, é agora retomado, sobretudo pela educação do campo, como uma cartografia de valor político-popular que recoloca no “chão da história” os termos das alternativas de uma educação emancipatória de movimentos indígenas, quilombolas, populares, enfim.

Tanto “naqueles tempos” como agora a história se repete e, como em Marx, redesenha, entre velhos e novos termos - como “capitalismo neoliberal” ou “globalização” – ora a sua farsa, ora a sua tragédia. Ontem como hoje há expropriações que são simbólicas, há apropriações que são culturais, há latifúndios que são de saberes e, mais do que “naqueles tempos”, há não apenas pessoas – entre quase-escravos e operários mal pagos – produtores de mercadorias, mas um sistema de mercado que transforma agora as pessoas em mercadoria. Há, portanto, lutas de conquistas territoriais que devem operar também nestes e sobre estes domínios.

Mesmo devendo confessar por escrito que não me aprofundi devidamente neste tema, devo dizer que acredito que com uma força talvez ainda inadvertida entre nós, a educação popular – tomada aqui em seu sentido mais generosamente abrangente - mescla-se com a ideia de território em pelo menos duas direções. Uma delas é mais antiga, e a outra mais atual, pelo menos quando associada a novas formas de ação pedagógica desde movimentos populares do campo.

A primeira está no fato de que com o advento da educação popular – como um acontecer cultural situado e datado – ao lado de um diálogo crescente entre movimentos sociais

atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola. Ver indicações dos livros na bibliografia.

do continente, uma nova geografia política da América Latina surge e se impõe. Em direção diversa do currículo oficial de nossas escolas públicas, uma leitura de América Latina e Caribe (e, por extensão, todo o Mundo) nos obriga a des-fronteirizar toda uma “história nacional nacionalista” que até hoje ocupa quase todos os livros de nossas “histórias pátrias”. Enquanto as empresas multinacionais de agronegócio (“Monsanto”, por exemplo) “globalizam” terras e territórios, frentes indígenas e camponesas de lutas emancipatórias “desterritorializam” falsas fronteiras em nome de não apenas territórios, mas de povos emancipados. Povos que, justamente por estarem lutando por sua emancipação, podem incorporar à mesma luta um outro mapa popular de um mundo afinal sem fronteiras, ou com fronteiras afinal aberta á acolhida dos outros-que-não-nós.

A segunda reside a meu ver na evidência de que, sobretudo entre camponeses militantes da *Via Campesina* e, mais ainda, através dos movimentos dos povos-testemunho (indígenas e outros), entre os Andes e a Amazônia uma nova endoeducação associa-se a uma luta emancipatória vivida em nome de não apenas a afirmação de direitos a territórios ancestrais e á salvaguarda de modos patrimoniais de ser e de viver. Vivida e praticada também em nome da expansão de saberes, sentidos e significados ancestrais e assumidamente primitivos, que desde a selva á cidade nos propõem com uma inocente e aguerrida ousadia, outras formas de pensar, de sentir, de viver e de ser. Novas alternativas do imaginário e da vida que poderiam acrescentar aos novos saberes e valores ainda acentuadamente ocidentais e europeus, toda uma outra ciência. Ou, mais ainda, um outro saber menos subalterno à ciência e mais atento e aberto à sabedoria

O PESSOAL, O PÚBLICO E O POPULAR¹

Outros olhares sobre o já visto?

Este é um breve escrito sobre relações entre a *educação pública* e a *educação popular*. Este não é um tema ao qual estou acostumado, e em alguns trabalhos anteriores defendi que para ser “popular” a educação em nome da qual me dedico há pouco mais de cinquenta anos, não deve ou não pode ser “pública”. Não pode ser pública sempre que esta palavra e suas consequências corresponderem à ideia, sempre perversa e distorcida, de “público” como originado, programado e controlado por ou desde qualquer modalidade de “poder governamental” e mandatário de qualquer modalidade de gestão de uma comunidade humana. Acredito que uma educação é *pública-e-popular quando* originada, controlada e realizada em nome de movimentos e coletivos sociais populares. Repito neste escrito o que escrevi em outros, para outros momentos.

Pensei sempre assim, e mesmo após os governos do Partido dos Trabalhadores aqui no Brasil, sigo pensando desta maneira, com menos ênfases, no entanto. Em muitas ocasiões e durante mais de dez anos participei de eventos patrocinados por governos municipais e estaduais. Sobretudo no estado do Rio Grande do Sul. Assessoriei em diferentes tempos e cenários, secretarias e municipalidades “petistas”. Deixei sempre clara a minha opção, reconhecendo-a como uma entre outras possíveis. Vivo momentos de difíceis diálogos. Fecundos, no entanto.

Este escrito retoma esta questão e espero que seja o último que eu escrevo a respeito. Busco entre iluministas e românticos

1 Este breve documento foi preparado para o *Fórum de Educação Popular e Educação Pública*, realizado em Ushuaya, na Argentina, no dia 16 de março de 2018.

de uma Europa bastante posterior a Platão, as origens remotas, mas vivas e presentes, tanto em alternativas de *educação pública* quanto nas origens da *educação popular*. Entre uma e outra as leituras das duas são substantivamente diversas.

Em um terceiro momento procedo a uma reflexão crítica sobre as origens remotas da educação e da escola pública na Europa. Somos na América Latina herdeiros diretos dessas origens e me parece que vale a pena revistar, com outros olhares, alguns cenários que para algumas e alguns de nós nos parecem de vez em quando quase “sagrados”. Estou aberto a críticas e revisões, como sempre.

Em um quarto momento busco respostas a duas questões: o que caracteriza desde suas origens não apenas a educação popular, mas também outras modalidades de ideias e de práticas inovadoras e insurgentes que são instauradas na América Latina entre os anos sessenta e oitenta. Ao buscar responder em nome do que, passados quase sessenta anos a educação popular permanece tão marginalizada entre os “setores oficiais” quanto viva, ativa e presente em outros cenários, volto a repensar as relações entre o “público” e o “popular” no campo da cultura e da educação.

Termino este artigo para ser apresentado em um Fórum justamente sobre as relações entre o público e o popular, relacionados à educação e à escola, com algumas ideias a meu ver fundadoras da própria *educação popular*. Depois da relação da breve bibliografia de algum modo utilizada neste escrito, apresento uma pequena listagem de livros e de artigos meus também relativas ao que se lerá desta linha em diante.

Longe no tempo e no espaço, o que iluministas e românticos europeus têm a ver com a educação pública e a educação popular?

Com um salto da Grécia de Platão à Europa de Kant e de Goethe poderemos nos aproximar bastante mais de alguns primórdios do que será mais adiante a *educação popular* que nos

reúne aqui nesta região tão ao Sul do Mundo, onde o mundo acaba, segundo os do Norte... ou começa, segundo os do Sul.

Penso que uma de suas origens, ou aproximações mais relevantes, está entre o final do século XVIII e o começo e meio do século XIX, com reflexos e efeitos até hoje. Desde bem antes, o que se entendia por cultura era (e segue sendo) enunciado através de dicotomias. A mais essencial era a oposição entre *cultura* (a “deles”, os “primitivos”, “selvagens”, “o povo”) e *civilização* (a “nossa”, os “civilizados”, os “eruditos”, os “letrados”, a “elite”, mesmo quando analfabeta). Quando se descobriu que “tudo é cultura” e que de um modo ou de outro todas as categorias de povos, classes e pessoas a criavam, possuíam e “cultivavam”, tratou-se de pensar o que antes foi a oposição cultura X civilização, através de termos compostos. Alguns exemplos conhecidos demais: “alta cultura” (a antiga “civilização” X “baixa cultura” (a antiga “cultura”); “cultura civilizada” X “cultura primitiva” – ou “selvagem”); “cultura letrada” X “cultura iletrada”; “cultura erudita” ou “acadêmica” X “cultura popular” (no Brasil: “camponesa”, “caipira”, “quilombola”, “sertaneja”, “folclórica”, etc.)

O de que nem sempre lembramos é que dois movimentos de séculos atrás podem bem ser considerados como origens remotas de duas vocações da *educação popular* de nossos tempos. Eles nos chegam vindos de direções aparente opostas. Um deles desde o iluminismo de vocação kantiana e, outro, o romantismo, sobretudo alemão.

Em uma direção, um projeto iluminista antecipa uma educação estendida a mulheres e, sobretudo, a homens das “camadas populares” e da “baixa cultura”, como uma proposta de “ilustração das classes populares” através da educação escolar. Antes mesmo da Revolução Francesa a Europa iluminista experimentou iniciativas destinadas a estender ao “povo” algo da “erudição” e dos saberes das “gentes cultas”. Escolas, museus, bibliotecas públicas foram abertas desde o século XVIII e, mais ainda, no XIX, e estenderam-se por quase toda a “Europa culta”.

Em outra direção, aos poucos e com surpresa descobre os “humanos” uma velha tradição europeia, vocacionada a um transitar - entre cientistas e poetas - através da própria nação, ou mesmo pelo “mundo a desbravar”, em busca de conhecimentos entre a geografia, a geologia, a zoologia e a botânica. “Sábios”, agora interessados em culturas exóticas (“dos outros”) e populares (“do nosso povo”), seguem trilhas nunca tão ousadas como as de Charles Darwin a bordo do Beagle e Alexandre Von Humboldt, em lombo de mula. Novos viajantes “ilustrados” partem em direção a “povos exóticos”, e eles serão a origem antecipada dos antropólogos. Uma outra fração de pesquisadores dedica-se a investigar, colecionar e, mais adiante, interpretar as mais diversas tradições patrimoniais de seus próprios povos.

A Europa ilustrada descobria com os pioneiros românticos os “costumes”, as “crenças”, as “religiões”, a “literatura”, as “artes”, o “artesanato”, a “culinária” de camponeses “não cultos e não letrados”. Suas “culturas, compendiadas principalmente através de “literaturas” e outras “tradições orais”, irão se tornar objeto de estudos e de inventários. E, mais adiante, elas irão se somar a outros símbolos, saberes e significados como um essencial fundamento de nacionalidades europeias.

Se quem me leia remontar ao capítulo em que busco descobrir sinais do “popular” já entre os gregos clássicos, poderá recordar que já ali, de acordo com o testemunho de Werner Jaeger, nós podemos reconhecer duas vertentes de uma educação que se associa ao qualificador “popular”. E notemos que sempre fértil em trazer palavras gregas originais para o seu livro, Jaeger em momento algum apresenta um vocábulo grego que traduziria o “popular”. Sabemos, por derivação, que tem a ver com a *polis*, a comunidade social e política a que devia servir como cidadão a pessoa educada.

Um primeiro sentido é o que foi herdado pelas vertentes humanistas- iluministas lembradas linhas acima. Uma primeira “educação popular” deveria estender ao povo, como um direito seu de cidadania, ou como um cuidado do Poder de Estado

inclusive em nome do fortalecimento de suas defesas culturais e, por extensão, também políticas, algo da “alta cultura” das “classes letradas”.

Um segundo sentido vindo também de Paidéia e de Werner Jaeger através não do aristocrata Platão, mas do poeta Hesíodo, parte do suposto de que assim como é o trabalho de quem lavra a terra ou de quem edifica templos, o que gera e preserva as condições materiais de existência de uma comunidade social, assim também os saberes e valores culturais de quem escreve com a enxada e soletra com o martelo, deveriam ser incorporados como elementos essenciais de uma “cultura da polis”. E deveriam constituir fundamentos de uma pedagogia de formação da cidadania.

Podemos antecipar que um terceiro sentido para “educação popular”, radicaliza os dois anteriores. Entre Simón Rodrigues – segundo Marco Raul Mejía ao menos – e Paulo Freire, ainda que possa conter componentes de proveito das duas vertentes anteriores e, sobretudo da vinda de Hesíodo, a educação popular não se estendo ao povo; parte dele. E não se serve dele em nome dos proveitos do poder de Estado ou do mercado do capital, mas serve a ele dialogicamente. E serve ao povo considerando-o o agente essencial de processos sociais de teor político dirigidos à ampliação dos direitos humanos e, na sua fronteira decolonizadora e emancipadora, devotados à transformação das estruturas de poder e sentido que fundam, preservam e reproduzem a sociedade desigual.

As primeiras escolas públicas: uma educação a serviço do povo ou uma escola que educa para o poder de estado servir-se do povo?

Devemos reconhecer que crescendo de interesse pelo “passado nacional” e pelas “nossas antigas tradições populares” associa-se a, expande e, em situações limites, exacerba um crescente e diferenciado “fervor pela nação”. Em um tempo

de contínuos conflitos internos – que logo adiante serão afinal reconhecidos como “lutas de classes” – e de guerras entre países e confederações de nações da Europa, as primeiras escolas públicas surgem e, em seguida, abrem-se “ao povo iletrado” e se difundem não propriamente como um direito de todos à educação, tal como defendemos hoje. Elas emergem em países militarizados e em constantes conflitos internos e externos. Surgem para auxiliar o poder de estado e as forças armadas a gerarem cidadãos educados, adestrados, disciplinados e “prontos “a dar a sua vida pela Pátria” ou, em vários casos, “pelo rei”. A excelência da educação pública na Prússia, então a mais militar das nações europeias, é bem uma evidência desta memória esquecida. Anos mais tarde, a atenção e o zelo do nacional-socialismo (leia-se: nazismo) pela “qualidade da educação do “povo alemão” será um outro trágico e radical exemplo do que recordo aqui.

Devemos não esquecer que a instituição-modelo das escolas públicas europeias originais, foi o exército e, não, a sociedade civil. Mais tarde, e sob o impacto da revolução industrial, o modelo e a destinação da pessoa educada será a empresa e, não, a comunidade. Os arcaicos ideais de Esparta não estavam então tão longe. Na Inglaterra da revolução industrial e da reinvenção modernizante do capitalismo, uma acentuada vocação nacionalista e patriótica praticada pela e como educação escolar, tendeu a ser matizada por um crescente interesse em educar pessoas não apenas para servirem ao rei e à pátria, mas também ao patrão e à empresa. Esta vocação híbrida foi levada aos Estados Unidos da América do Norte, desde onde uma educação pública ainda fortemente patriótica, e já modernamente pragmática, aspira até hoje ser um modelo de pedagogia para todo o mundo.

Assim, fora breves momentos de exceção, à direita e à esquerda, uma educação pública de matriz europeia dirige-se, através de suas escolas “abertas a todos”, a instruir e formar crianças e jovens entregues à tutela de um poder de estado

empenhado em gerar cidadãos letrados, esclarecidos e disciplinados. Sabemos que o abecedário pedagógico de muitas de nossas escolas ainda começa com a letra “d”. E da palavra “disciplina” derivam quase todas as outras. Uniformes, formaturas de estilo militar, cultos aos “símbolos da Pátria” haverão de ser a primeira rotina diária de muitas escolas públicas aqui na América Latina e em outros continentes.

Um discreto e suavemente utópico acento humanista-iluminista apenas em parte escondia ontem - e segue ocultando até hoje - o teor uniformemente disciplinador da escola pública em suas origens e, de forma mais matizada e moderada, até os dias de hoje. Aqui mesmo na América Latina hasteamos nas manhãs antes das aulas, ante nossas crianças e jovens, bem mais as nossas “bandeiras nacionais” do que uma universal e esperançosa bandeira branca, acompanhada de uma mesma canção de Paz, que entre as mais diversas línguas lembre o que poderiam ser as relações entre pessoas, povos e países.

Destinar um limitado “saber erudito” às “gentes do povo”, eis a pedagogia do projeto iluminista². Voltar-se ao “nosso povo” em busca das “tradições” ontem escondidas e desprezadas pelos “eruditos”, e hoje tornadas “as verdadeiras raízes de nossa identidade nacional”; eis a pedagogia do projeto romântico.

2 Iluminista-patriótico e muito distante do imaginário do pensador alemão iluminista mais ilustre. Immanuel Kant dedicou um importante (e pouco lido) livro sobre os fundamentos de uma “paz universal”. Seu texto foi publicado com este nome: *A Paz Perpétua*. Diverso de outros escritos de Kant, ele envolve não um tratado filosófico, mas um projeto concreto de fundação de um estado de paz universal entre nações e povo. Seu livro é de 1795, posterior, portanto, à Revolução Francesa de 1789. Lembro que Kant nasceu e viveu toda a sua vida na Prússia, de que falei linhas acima. Em tempos de Kant e do Imperador Frederico II eram quase 250 os “homens de armas” em um país então com menos de seis milhões de habitantes. A Prússia chegou a destinar algo a 80% de sua economia a gastos militares.

Vindas de um pluri-ideário europeu ou norte-americano, as nossas escolas públicas em praticamente toda a América Latina saberão fundamentar-se tanto em um colonizador imaginário iluminista, quanto em uma releitura terceiro-mundista de um já distorcido e desqualificado projeto romântico na Europa. Elas aprenderam a copiar o que lhes interessa de alguns fundamentos e fragmentos culturais de “nossas origens ancestrais”, como o suporte ilusório de uma pedagogia falsamente nativista, em meio a símbolos e significados que oscilam entre “as “nossas raízes autóctones e ancestrais” e os “nossos próceres e heróis”, se possível montados a cavalo.

Em todo o continente, desde o alvorecer das colônias até a sedimentação das repúblicas, primeiro os nossos colonizadores e, depois, os nossos governantes dedicaram-se ao etnocídio de pessoas e de povos originais, ou à sua redução a servos. Mais tarde releituras entre a história e a pedagogia aprenderam a glorificar o indígena, como o atestado de nossas glórias pré e pós-coloniais. Claro, assim procederam ao mesmo tempo em que reservaram e seguem reservando aos filhos das elites o direito ancestral a estudarem nas “escolas particulares” e, em vários casos, a completarem os seus estudos na Europa e, agora, nos Estados Unidos da América do Norte³. Na mesma medida em que seguem reservando “às gentes do povo” o direito a pelo menos uma alfabetização precária e, com sorte, o a sua extensão precária a mais “quatro ou seis anos na escola”. De algumas décadas para cá há melhoras de qualidade e processos democratizadores de acesso à escola muito significativos. Mas eles são tardios, ainda precários e cada vez mais coligados com os interesses do mundo empresarial. Em tempos com

3 De acordo com a legislação nacional da educação do Brasil, todo o programa escolar público ou privado, desde alguns anos atrás é obrigado a contemplar momentos curriculares dedicados ao estudo dos povos indígenas, assim como à História da África e à presença de afrodescendente na sociedade e na cultura brasileiras.

bem menos ameaças de conflitos externos entre nós, depressa os novos heróis-modelo desmontam de seus cavalos, guardam as suas espadas, vestem ternos e reaparecem como empresários e empreendedores, das classes médias para cima. E como “operários padrão” delas para baixo.

Ora, com um sentido e com projetos diferentes e, no limite, opostos, anos mais tarde aqui na América Latina o que chamamos de educação popular irá retomar os dois projetos da “Velha Europa” como duas distantes inspirações. E precisou para tanto realizar cultural e pedagogicamente, o mesmo que Marx terá feito com a filosofia de Hegel: inverter a posição das ideias, das propostas e dos projetos, e os colocar com os seus pés no chão e com a sua cabeça no horizonte. Em outras palavras, o trabalho destinado a inverter projetos culturais e pedagógicos que buscam “conhecer o povo” através de suas tradições, para a seguir ilustrar o povo” de modo a melhor servir-se dele. Indo na mesma direção, mas com propósitos divergentes, em uma direção a educação popular propunha-se “conhecer o povo” para compreendê-lo em suas raízes profundas, com vistas a, de igual para igual, entre diferenças não mais reconhecidas como desigualdades, dialogar cultural e politicamente com ele, e educá-lo educando-se dialogicamente, como um serviço até então negado, e agora estendido a ele.

Existe um fato cultural aqui e ali esquecido. Tanto na Europa dos séculos XVIII e XIX, quanto na América Latina hoje, não são as escolas público-oficiais, mas sim as escolas particulares-confessionais as que preservarão, como um cultural valor-educação, um certo sentido de “universal” e supra-nacional ao pensar o ser humano e a vida social. Um universalismo que em boa medida profana o “cristianismo” como “cristandade”, e que a seu modo minimiza, ou mesmo desqualifica um certo teor nacional-patriótico como ideologia curricular, em nome de uma trans-humanidade. No entanto, talvez mais nas escolas confessionais do que nas estatais, uma diferenciada oferta do saber-escolar oferece às diferentes classes sociais desiguais

cenários e vocações por meio de uma pluri-educação estendida a crianças e jovens. Meninas das “classes altas” seriam educadas para serem “boas esposas, mães e donas de casa”; meninas das “classes baixas” serão instruídas para serem boas serviçais. Mais realistas e capitalistas, os ingleses e, em seguida, os norte-americanos, haverão de capacitá-las para serem também as primeiras operárias.

É justo lembrar aqui outras modalidades de projetos pedagógicos. Sabemos que também da Europa do século XIX irão chegar à América Latina outras vocações de uma educação de caráter não restritamente nacional-patriótico, e também não hegemônico e colonizador. Através de operários-emigrantes, sobretudo espanhóis e italianos, chegam até nós as primeiras idéias e também as primeiras escolas anarquistas criadas em geral para operários de fábricas e seus filhos. Em alguns países as escolas operário-anarquistas – nem escolas públicas e nem particulares, mas escolas-de-classe - foram fechadas, não raro por meio de ações policiais.

Eis-nos enfim diante de propostas pedagógicas que deslocam o valor-educação da nação (como poder de estado) e da empresa (como destinação moderna e universal das pessoas educadas), para a classe social. E classe pensada como povo, como classes operário-camponesas, populares, subalternas, oprimidas. Qualificadores sociais de teor político que serão adiante a substância social da educação popular dos anos sessenta.

Lembro também que tanto na Europa de origem quanto na América Latina, nunca foi unânime um uso instrumental de uma educação em que a ideia de “público” servia mais a interesses do poder de estado – e seus usuários empresariais - do que aos direitos de cidadãos. Em diferentes épocas e sociedades do continente alguns pensadores e educadores fizeram diferentes estilos de crítica aos projetos pedagógicos oficiais. E em alguns contextos buscaram colocar em prática outras ideias a respeito do que em teoria e na pedagogia deveria ser uma

educação pública. Quando pensamos uma educação universal, democrática e igualitária, laica, livre e centrada mais nos direitos cidadãos dos integrantes de uma sociedade, do que servil aos interesses de um poder de estado hegemônico, de um modo ou de outro estamos tornando atuais para o nosso tempo o que bem antes de nós homens como José Marte pensaram e buscaram colocar em prática. Mais adiante veremos como a educação popular retoma e inova esta secular questão.

Educação popular, movimentos sociais emancipatórios, releituras marxistas, teologia da libertação, pesquisa participante – a descoberta de “nós-mesmos”

Ora, entre os primeiros “anos sessenta” e os “oitenta”, aqui na América Latina algumas instaurações francamente insurgentes e decolonizadoras foram sucessiva, conjunta e interativamente pensadas como teorias e territórios de idéias e projetos de ação social. Tento estabelecer aqui uma relação de memória, incompleta e imperfeita: a) os novos movimentos sociais populares, depois desdobrados em diferentes *movimentos, coletivos e frentes de luta e resistência*, como os indígenas, os de negros (quilombolas no Brasil), e os de outras maiorias e minorias étnicas, sociais, culturais; b) a *releitura latino-americana da teoria marxista*, e as diferentes alternativas de sua aplicação junto aos movimentos populares; c) *os movimentos de cultura popular no Brasil*⁴; d) a *educação popular*, originalmente derivada dos movimentos de cultura popular; e) a *investigação-ação participativa* e suas variantes; f) a *teologia da*

4 Paulo Freire e sua primeira equipe nordestina, promovem no Recife, em Pernambuco, em 1962, o “Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular”. Em nome de uma reinvenção do “cultural” como espaço de ação política, os MCPs congregam acadêmicos, estudantes, artistas populares e eruditos, cientistas e outras categorias profissionais e/ou vocacionais. Entre elas, Augusto Boal, conterrâneo e contemporâneo de Paulo Freire e criador do Teatro do Oprimido.

libertação, depois desdobrada em uma filosofia da libertação (Enrique Dussel), em uma política da libertação, e até mesmo em uma psicologia da libertação, criada e expandida na América Central.

Se as distribuirmos entre tempos próximos e as pensarmos como alternativas insurgentes que, cada uma a seu tempo, trazem para o campo das causas populares a filosofia, a teologia, a religião, as artes, a pedagogia, a ciência e outros campos afins de pensamento e ação social de vocação decolonizadora e emancipadora, poderemos lembrar que aquelas foram décadas e aqueles foram anos em que por uma primeira vez desde a América Latina foram coletivamente criadas e se expandiram novas e transgressivamente inovadoras vocações coletivas de insurgência emancipadora.

Por uma primeira vez nós criamos coletivamente teorias e idéias, inventamos práticas, e dialogamos entre nós (e com os africanos, no caso exemplar de Paulo Freire) a fecundação de nossas idéias e a crítica de nossas práticas. Por uma primeira vez, também, e através de uma crescente circulação coletiva, militantes, pesquisadores e pensadores em direção oposta chegavam da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte para aprender conosco algo diverso do que estavam secularmente acostumados a nos ensinar.

Quando consideradas não isoladamente, mas nas teias de pensamento e ação que configuraram em seu conjunto, todas e cada uma das instaurações inovadoras e emancipadoras de plena ou parcial origem latino-americanas foram criadas, expandidas e aperfeiçoadas fora ou à margem de instituições consagradas. Exemplos. Sempre foram raros e extemos os centros cristãos hierárquicos e consagrados por suas igrejas que se abriram para acolher a novidade extrema da *teologia da libertação*⁵. Raras

5 Lembro-me de quando no inverno de 1989 passei dois meses na Universidade de Cambridge, como “pesquisador-visitante”, O teólogo peruano Francisco Gutierrez, um dos criadores originais da teologia da libertação,

foram as ocasiões em que a *educação popular* chegou a ser consistentemente incorporada como uma modalidade digna pelo menos de uma leitura atenta entre os estudos de nossas faculdades de educação⁶. Foram e seguem sendo raras e notáveis as ocasiões em que a *Investigação-Ação-Participativa* foi incorporada a algum currículo de “métodos e técnicas de pesquisa”. Isto muito embora uma parte significativa de artigos, dissertações e teses nas áreas da educação, das ciências sociais e de campos afins declarem que a IAP foi a modalidade de investigação escolhida. Finalmente, desconheço casos em que estudos acadêmicos sobre a teoria marxista dediquem longos e devidos tempos e espaços para o estudo da contribuição latino-americana a uma leitura crítica e inovadora do marxismo. Enfim, se reunirmos entre três décadas o acontecer do surgimento de teorias, propostas e projetos historicamente emergentes, culturalmente decolonizadores e politicamente insurgentes, veremos que elas serão quase sempre colocadas à margem do institucional, do oficial, do indexado e do “cientificamente legítimo”.

fora na mesma ocasião convidado como professor-visitante, para ministrar um curso de quatro meses sobre... teologia da libertação. A mesma teologia silenciada ou até proibida em boa parte dos institutos oficiais de formação de padres ou pastores.

- 6 Reuidos todos, os cursos de pós-graduação em Educação/Pedagogia somam perto de uma centena. Em suas diferenças eles envolvem as mais diversas áreas do conhecimento pedagógico. Existe no Brasil apenas um único curso de Mestrado dedicado a estudos e práticas da educação popular. Ele é oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Por outro lado, por ocasião dos “Quinhentos anos da descoberta do Brasil”, no ano 2000 uma importante editora nacional publicou uma extensa obra sobre a educação no Brasil. De seus quatro volumes o último foi dedicado à educação contemporânea. Creio que seriam pouco mais de 20 os seus capítulos. Nenhum deles dedicado à educação popular, embora houvesse, com justiça, um deles dedicado à educação de cegos e outro à educação de surdos. No capítulo sobre “a alfabetização no Brasil” a contribuição de Paulo Freire é reduzida a um parágrafo de quatro linhas.

Claro. Em seus vários campos e conjunturas de ação, as inovações emancipadoras latino-americanas desde o seu surgimento caracterizaram-se por serem alternativas de práticas políticas através da cultura. Práticas situadas em áreas de fronteira, em entre-lugares, ou mesmo em não-lugares, se comparadas com aquelas que a academia instaura e consagra, e que em nossas universidades ocupam cientistas, departamentos, estantes de biblioteca e índices nacionais ou internacionais de “qualidade e credibilidade”.

Lembrei em algum momento que a educação popular emerge no Brasil através de movimentos de cultura popular que buscaram fazer interagir a arte e a ciência, a pedagogia e a antropologia, a filosofia e a política, o teatro e a religião, a sala de aulas e a praça pública. E, com uma não menor importância, ousaram pensar as suas ações como teias e redes de interação entre campos diversos da criação cultural em nome e a favor da fração socialmente majoritária, produtiva e excluída do sistema social vigente: o povo, tomado não como “uma gente”, mas como classe social. Como diferentes categorias de sujeitos da cultura e criadores da história. E, mais ainda, como agentes “da linha de frente” de projetos e processos emancipadores.

Se tomarmos por um momento o exemplo de Paulo Freire, não será difícil compreender, através da convivência com ele e com os seus escritos (inclusive os vários resultantes de entrevistas) que ele foi sempre um educador de fronteiras. Seu cotidiano, suas aulas e seus escritos foram ao longo da vida inteira, um diálogo com pessoas do povo, com poetas e professores, com filósofos e pedagogos, com marxistas e humanistas cristãos, com europeus e africanos. Quem leia com atenção *Pedagogia do Oprimido*, assim como os seus livros em diálogo com a África, verá que suas leituras vão de autores do “primeiro mundo”, a “terceiro-mundistas” como Amílcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon e Alfredo Memni. Em reiterados depoimentos “ao vivo” Paulo nos incentivava a “sulear” nossas leituras e mentes. E a buscar em autores entre a África e a

Nicarágua insurgentes se não todas, pela menos boa parte das fontes e essências de nossos diálogos. E desde um ponto de vista teórico e ideológico Paulo ia de Lenin e Che Guevara a Martin Buber um piedoso pensador judeu, que em meus trabalhos também cito com respeito frequência.

Acredito que em boa medida, foi por meio desse pluri-diálogo que Paulo, no bojo da trajetória inaugural dos movimentos de cultura popular, aprendeu a pensar a educação como cultura. A cultura como política. E a política a poética de transformação de pessoal, culturas, sociedades e mundos. De vez em quando Paulo Freire gostava de dizer que nós, aqui da “banda do Sul do mundo”, quando nos sentirmos meio perdidos não devíamos dizer que “eu perdi o meu Norte”, mas o “meu Sul”. E a estranha palavra: “sulear”, era comum em suas falas.

Compreendidas em suas unidades e, melhor ainda, em seu conjunto dinâmico, as *inovações insurgentes* dos anos sessenta-oitenta em muito pouco foram e seguem sendo configuradas e vividas como *instituições sociais*. Elas surgem no bojo de projetos de diálogo e compromisso político com as classes populares e, nunca, com instituições estabelecidas. Ao contrário, sob ditaduras latino-americanas elas oscilaram sempre entre o “desconfiável” e o “proibido”. Lembremos que poucas vezes na história do continente, mulheres e homens foram perseguidos, presos, torturados, exilados e mortos por causa de sua atuação como educadores. Temo escrita aqui, tantos anos depois, estas palavras possam parecer uma memória entre o piegas e o dramático. Mas como um sobrevivente “daqueles tempos”, não devo deixar de recordar que, diferente de outras educações-e-pedagogias pensadas e praticadas ao longo dos mesmos anos, a *educação popular* foi em diferentes cenários oficialmente declarada como uma “arma de subversão”, e foi fortemente reprimida. Mesmo em momentos de democracia apenas em raros cenários até hoje a educação popular é acolhida em alguma instituição como a universidade. E quando estão na universidade, habitam mais cursos raros e ocasionais,

assim como os grêmios estudantis, do que os currículos oficiais e os departamentos de uma faculdade de educação⁷.

Desde um ponto de vista identitário e dialógico esta evidência é importante, pois nem que seja em boa medida “pela porta dos fundos” com a educação popular – a dimensão de teorias, propostas e práticas – por uma primeira vez de fato – repito - dialogamos com educadores de todo o mundo não mais como quem ouve, copia, aprende e adapta, mas como alguém que também tem o que dizer e propor.

E esta é apenas a ponta da meada de algo que vivemos intensamente aqui na América Latina desde o alvorecer dos anos sessenta. Mas algo de que com frequência nos esquecemos, talvez de tanto nos acostumarmos a haver vivido o que vivemos. Falo aqui do fato de que tanto no campo exclusivo da educação, quanto no de ações sociais contestatórias a ela associadas de algum modo, pela primeira vez um modo de pensar, de propor e de praticar “uma educação” como uma “pedagogia do oprimido”, nos “latino-americaniza”.

Em que outro momento de nossa história nacional e, sobretudo, latino-americana, alguma modalidade de prática emancipatória através (também) da educação, nos faz saltar fronteiras e nos coloca face a face, em diálogo, após as sucessivas independências (sempre relativas) de nossas sociedades nacionais? Provavelmente em algumas situações ora efêmeras, ora mais duradouras, de movimentos emancipatórios de cunho socialista e/ou anarquista.

No entanto, até onde meus estudos (poucos) e a minha memória (frágil) alcançam, reconheço que apenas com o advento

7 São inúmeros os diretórios estudantis no Brasil com o nome de “Paulo Freire”. Raros os cursos acadêmicos que dão a Paulo o mesmo espaço de diálogos dedicado a Freinet, Claparede, Piaget ou Vygotsky. Calcula-se que existam no Brasil mais de cinquenta escolas públicas com o seu nome. Durante o governo de Dilma Rousseff o congresso aprovou a outorga do título de “Patrono da Educação Brasileira”. Há no momento um projeto do presente governo ilegítimo destinado a revogar esta decisão.

da educação popular - e também da teologia da libertação, da pesquisa participante e de outras práticas emancipatório-populares estilo MST brasileiro – é que dois acontecimentos a meu ver de extrema importância ocorrem, entre o começo dos anos sessenta e a maturidade dos setenta. O primeiro: a educação popular cala, em termos, a leitura vinda do Norte, e depressa gera seus autores-atores e um crescente e vigoroso repertório de teorias, de propostas e programas de ação e de práticas emancipatórias. O que mais deve ser ressaltado neste acontecer é o fato de que ele não se limita, por exemplo, a “Países do Cono Sul”, mas estende-se dos desertos do Norte do México aos da Patagônia Argentina.

Trago aqui o meu próprio exemplo. Durante anos que vão de 1963 a 1966/8 conheço e leio educadores populares brasileiros que associo a pensadores da Europa. A partir de 1966/68 inverteo radicalmente o eixo de minhas leituras, de autores que “fazem a minha cabeça” e de educadores com quem dialogo, e reduzo em algo a leitura dos “apenas brasileiros” e reduzo bastante a de “educadores do primeiro mundo”⁸. Em poucos anos dialogo, entre encontros, cursos e outras vivências, com educadores populares latino-americanos, como faço deles os

8 Mas devo confessar que esta “conversão a nós mesmos” é parcial. Sendo ao mesmo tempo um ativista social através da cultura e da educação popular, a partir de 1972 inicio a minha formação como um antropólogo. Minhas leituras acadêmicas, sobretudo em meu “Mestrado em Antropologia” na Universidade de Brasília, são francamente inglesas, norte-americanas e, mais tarde, francesas através de Lévi-Strauss. Durante anos fui obrigado a ler ingleses e norte-americanos e em inglês. Apenas mais tarde e mais autônomo, pude participar de todo o um afã de diálogo com cientistas sociais e sobretudo antropólogos da Espanha e da América Latina. Os da Europa e dos EUA me aportaram conhecimento e ciência. Os da América Latina consciência e sabedoria. E, em termos de “sabedoria”, mais os camponeses e os negros com quem convivi e pesquisei (e sem pesquisar mais convivo até hoje) do que os antropólogos que me ensinaram a pesquisa-los.

até hoje meus interlocutores e “mestres” mais frequentes e mais essenciais⁹.

A segunda: e ela é derivada direta da primeira. Por uma primeira vez somos obrigados a saltar fronteiras. A abrir a porta estreita de “nossos autores nacionais” e estabelecer um aberto diálogo transnacional com pessoas de outros países, de outras formações, de outras escolas de pensamento. A bibliografia de nossos estudos, a menos que seja referida a algum tema restritamente “nacional” (como “a luta pela escola pública na Argentina durante a ditadura militar”) não pode deixar de buscar referentes entre educadores de vários de nossos países e de vários momentos do acontecer da educação popular, de ações sociais emancipatórias e de movimentos sociais populares.

Imagino que de forma tão ampla e dialógica, apenas a literatura – e mesmo assim em termos e em longo prazo – terá produzido entre nós uma tão desbragada abertura dialógica latino-americana. E, entre latino-americanos, tão extrafronteiras. Depois de Paulo Freire – ele mesmo um homem que sem se des-nacionalizar (e “des-nordestinizar”, em seu caso específico)

9 Um estranho e hoje conhecido acontecimento pessoal pode bem ilustrar tudo isto. Entre 1969 e 1971 participo de uma pequena equipe que através do Centro Ecumênico de documentação e Informação viaja pela “América Espanhola”, durante anos de plena ditadura no Brasil, difundindo idéias de educação popular e do “método Paulo Freire”. Como resultado desta experiência escrevo pequenos textos que são mimeografados e difundidos, mais nos Andes do Equador do que no Nordeste do Brasil. Resolvemos em uma reunião em Montevideo reunir os meus escritos em um livro e publicá-lo. Uma editora da Argentina, a Siglo XXI o acolhe e o edita. Dado o temor de que o livro saia em meu nome, ele é publicado em nome de Júlio Barreiro, um amigo teólogo uruguaio. Com o golpe militar na Argentina o livro: *Educación popular y proceso de conscientización* passa a ser editado no México e depois na Espanha. Ele alcança mais de 15 edições e apenas dez anos depois da primeira edição em espanhol ele é publicado no Brasil, pela Editora VOZES, aparecendo eu mesmo como tradutor de meu livro. Uma breve leitura tornará evidente como já então um diálogo com latino-americanos surge no livro. No Brasil o mesmo livro conheceu apenas duas edições.

depressa se reconhece um educador de vocação popularmente universalista – a educação popular dialoga entre nós a partir de um não-lugar. Voltarei a isto adiante.

A partir de uma descentralidade tão perene e tão visível que resulta impropriedade buscar na América Latina um qualquer lugar onde ela possa ser hoje “mais central”. Para recordar apenas algumas pessoas de nossos “tempos pioneiros”, lembro que ao longo de vários anos as pessoas mais presentes em minhas leituras e diálogos eram Pablo Lattapi, Felix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebiano Costa, Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Tereza Sirvent, Pedro Benjamim Garcia, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernandez, Rosa Maria Torres, Baldoino Andreola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Augusto Boal (e seu teatro do Oprimido) e, claro... Paulo Freire.

Era através de nós mesmos que íamos aos outros pensadores e militantes, os de mais longe e do outro lado do Oceano Atlântico e do Equador. E até mesmo Antônio Gramsci nos era essencial porque mais nos parecia um militante cubano do que um italiano. Descolonizados geopoliticamente, cedo aprendemos a nos descolonizar continentalmente. Mesmo em tempos de Paulo Freire retornado de seu longo exílio e ativamente presente entre nós, inclusive agora como professor de universidades paulistas, de modo algum o Brasil se constitui como uma “pequena Meca” da educação popular. Lembro-me das várias vezes em que viajamos juntos, entre lugares do Brasil e a Nicarágua Sandinista, quando mesmo quando lhe tocava uma solene palestra de abertura de algo, na maior parte do tempo ele se colocava mais como um ouvitor dialogante atento do que como um alguém quase-único a ser ouvido.

Entre nós nenhum país torna-se central. Nenhuma universidade latino-americana ou outro qualquer “centro de estudos” é em momento algum hegemônico. Nenhuma, nenhum de nós,

de Osmar Fávero (dos antigos) a Norma Michi (das jovens) foi ou é “referência única”. A metáfora dos “círculos de cultura” dos anos sessenta torna-se a realidade metonímica de todos os anos e eras seguintes.

Insisto em que em termos de história e de pedagogia militante, este fato não é nem marginal e nem folclórico. Ele me parece essencial, e custa crer que em suas acadêmicas miopias uma “história oficial da educação na América Latina”, possa atravessar os anos, dos sessenta aos dias de hoje, sem se dar conta da importância cultural e transcultural deste acontecimento.

O consagrado e o emergente - Instituição e movimento

Este poderia ser o momento para estabelecermos aqui uma oposição entre o que estarei chamando de *instituição*, como a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, de que sou professor, e *movimento*, como o Movimento de Educação de Base - MEB, de que fui participante nos anos sessenta, assim como o MOCASE, da Argentina, a Insurreição Zapatista, no México, a ASSOINCA, da Colômbia ou o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, do Brasil. Não apenas por sua declaração de adesão ao povo, como sujeito e coletivo de classe social, e nem também apenas por sua posição crítica frente à sociedade em que se insere, e também à instituição social de que faz parte, tanto a teologia da libertação quando a educação popular e a pesquisa participante surgem e se inserem na vida social como *movimentos*¹⁰. Como movimentos-a-serviço-de-movimentos e, não, como intuições-inseridas-em-outras-instituições.

10 Vinda de setores da igreja católica, de algumas igrejas protestantes e, mais tarde, de movimentos ecumênicos (particpei durante mais de vinte anos de um deles) assumidamente envolvidos com o povo e com frentes de lutas populares, a *teologia da libertação* começa a ser pensada, divulgada e praticada, sobretudo através das *comunidades eclesiais de base*, como um movimento de pensamento e ação insurgente e emancipa-

Penso que pessoal e coletivamente bem sabe a diferença entre uma realidade social e a outra, quem, como eu mesmo, estuda, ensina e escreve teses, livros e artigos para publicações de “alto nível” e, ao mesmo tempo (e por mais tempo) redige um documento como este, cujo destino efêmero é bem mais as nossas pequenas comunidades insurgentes.

Assim, acredito que seja em parte parcial e indevida uma “visão das coisas” que atribui ao “fechamento” de instituições públicas e privadas a quase sempre ausência de movimentos culturais de vocação insurgente em seu interior. Ao contrário, penso que uma das consequências de sua vocação popular e emancipadora, obriga a educação popular a não se institucionalizar. A não ser incorporada “oficialmente” a uma instituição consagrada e, no limite, a realizar-se como uma instituição governamental. Por ser “pública”, como um serviço ao povo, e como uma prática participante e assessora dos movimen-

dor. Ela foi severamente criticada por setores consagrados da hierarquia, tanto nacional quando universal da igreja (leia-se: Vaticano). Em diferentes países da América Latina teólogos e ativistas católicos foram punidos pelas autoridades eclesiásticas. Hoje pouco resta do ímpeto e da vocação libertária – dentro e para além da religião – do que foi aqui na América Latina a *teologia da libertação*. Em direção oposta, vinda diretamente dos Estados Unidos da América do Norte e de uma sutil alquimia entre a mensagem cristã e o ideário capitalista neoliberal, igrejas neopentecostais espalham-se por toda a América Latina. Não constroem mais templos, como suas antecessoras, também evangélico-pentecostais. Compram ou alugam grandes teatros ou outros espaços para espetáculos de massa. E realizam ao longo das horas do dia, cultos destinados não tanto à “pregação das palavras de Cristo”, mas devotados a uma transfiguração do imaginário do empreendedor capitalista sob a retórica de uma leitura da Bíblia, segundo os termos de uma “teologia da prosperidade”. Esta teologia triunfante em meio popular, sobretudo urbano e periférico, é o exato oposto do que pretendeu ser a *teologia da libertação*. Há comprovações de que agências norte-americanas financiaram e seguem financiando o “avanço” de agências religiosas da *teologia da prosperidade*, na América Latina, na África e na Ásia. Aqui na América Latina o Brasil tornou-se o principal centro de difusão de suas igrejas para outros países vizinhos.

tos populares, a educação popular não pode tonar-se e vir a ser uma instituição “pública”, no sentido de “inserida em um poder de estado”.

Creio que isto vale para o Brasil. Deixo aos companheiros de Cuba o nos dizerem se vale também para lá.

A educação pública e a educação popular

Imaginemos uma formação social complexa através da figura de um triângulo... Nem sempre equilátero. Coloquemos na sua base a *sociedade civil* (nós, o “povo soberano” de Rousseau). Coloquemos em um dos seus lados o *poder de estado* (governos, sistemas e estruturas governamentais, etc.). Coloquemos no lado oposto o que chamamos de *mundo empresarial* (sistemas de poder e gestão de mercados e capitais), *mundo dos negócios*, *mundo do mercado*.

Se pudermos imaginar alternativas bem concretas a respeito de “a quem se dirige e serve uma política de educação e um projeto pedagógico que a realize”, não será difícil compreender que elas podem tomar três direções. Na verdade elas seriam mais, se pudéssemos desdobrar algumas delas, tornando-as mais complexas. Fiquemos aqui, no entanto, com as suas formas mais simples.

Em uma primeira direção, o lado do poder de estado é absolutamente dominante. Pois não apenas dele emana a educação estendida à sociedade civil, como também é o próprio poder de estado o seu criador exclusivo, o seu gestor e o seu beneficiário. Em uma sociedade totalitária, em que as próprias pessoas são “cidadãos” enquanto mulheres e homens subordinados a um poder deslocado da sociedade civil, são educadas para serem destinadas a servi-lo – na guerra ou depois dela – toda a educação subordina destinos individuais e coletivos da sociedade civil a um aprendizado escolar vocacionado a estabelecer a pátria como valor absoluto. Uma pátria que se apresenta e configura como uma criação de um poder situado fora e acima

da sociedade civil, e que se apresenta como o seu detentor mais originário e legítimo. Logo, como aquele a quem deve servir a pessoa que estuda e aprende.

Em uma segunda direção não mais um poder de estado, em seu nome e a seu favor, é o detentor das origens e o destinatário das finalidades dos projetos e proveitos da educação pública. Um governo nacional pode abdicar de ser o beneficiário maior ou exclusivo da educação escolar. Ele será ainda o seu gestor, mas agora subordinado a poderes, padrões de interesse e intensões do mundo do mercado.

Em um mundo que o capitalismo força a apresentar-se como globalizado, a partir de quando grandes empresas multinacionais – inclusive as dedicadas à educação – quebram fronteiras e subordinam tanto nações totalitárias (mais difícil), quanto aquelas que até um passado próximo se apresentavam como realizando os ideais humanitários de um “estado providência”, vemos que muito depressa tudo se move em uma outra direção. Agora não apenas o aparato físico da educação, mas as suas políticas pedagógicas e as suas práticas escolares subordinam-se a uma lógica que desloca da pátria para a empresa, e do cidadão-patriota para produtor-consumidor de bens, em nome do capital, a substância mais essencial do valor-educação.

Este seria o momento de lembrar que ao final dos anos noventa – fim de um século e de um milênio – dois documentos de dimensões internacionais foram produzidos e divulgados. Um deles em nome da UNESCO. O outro sob o patrocínio do Banco Mundial¹¹. Deixemos de lado as suas nuances. Em essência, enquanto o documento da UNESCO reclamava uma educação estendida a todas as pessoas e nações, como um direito humano essencial, o documento do Banco Mundial sutilmente

11 O documento da UNESCO, originalmente chamado de “Relatório Dellors”, foi publicado em várias línguas. Em Português tomou o título: *Educação – um tesouro a descobrir*. O documento do Banco Mundial teria este título: *Informe do Banco Mundial sobre a Educação*.

subordinava a educação ao “desenvolvimento” (capitalista, claro), e propunha uma educação destinada, afinal, a capacitar “capital humano”.

Não muito mais tarde, ainda no final do século XX, uma assembleia mundial da Organização Mundial do Comércio (a ONU do mundo empresarial) solenemente decretava em sua sessão final que: saúde, segurança social e educação, são... mercadorias. Boa parte do que nos últimos anos seguidamente denunciemos como uma conjuntura universalizada de subordinação de políticas educacionais aos interesses invasivos do mundo do mercado, é uma apenas decorrência daquilo que entre os empresários tendeu a tornar-se a educação no mundo que eles imaginam dominar por completo. Na esteira de uma privatização utilitária e servil da educação, não apenas ao poder, mas ao imaginário e à simbologia do mundo do mercado, já há escolas em que o diretor é um “gestor”, o professor um “funcionário docente”, e o estudante, um “cliente”.

Subsiste uma terceira alternativa. E imagino que em seu nome estamos reunidos aqui. E eis-nos uma vez mais às voltas com “trilogias”.

Tal como aconteceu no passado de algumas nações, e tal como segue acontecendo hoje em dia em bem poucas, a educação pode secundarizar o poder e os proveitos do estado e, mais ainda, o do mundo empresarial. E pode (e deve) colocar-se em nome, a favor e a serviço da sociedade civil.

E é através dessa alternativa de destinação do valor-educação que a ideia de educação e de escola pública encontram agora o seu pleno sentido. Uma escola não é “pública” por ser criada, definida, gerenciada, avalizada e avaliada por agentes de um governo; de um poder de estado. Isto a torna apenas uma “escola estatal” (e no Brasil ela pode ser: federal, estadual ou municipal).

Ademais de “estatal” ela é “pública” apenas quando, exercida por gestores do poder de estado, a educação se origina, é definida, é mantida, é gerenciada, é avalizada e é avaliada em

nome da sociedade civil e a seu serviço. Assim, ela é “pública” porque é “do povo” (*populus*) que delega ao estado geri-la, subordinada à sociedade civil. Estamos longe de uma tal alternativa democrática e humanitária na América Latina. E uma pequena e conhecida diferença nos ajudaria a compreender esta distância.

Em sociedades que, mesmo capitalistas, são formações sociais sob controle (sempre relativo) da sociedade civil, um Conselho de Educação formado por cidadãos representantes da sociedade e, não do estado, traça os rumos e define as políticas da educação. Um ministro da educação é apenas um agente executivo em nome do governo de decisões tomadas desde e em nome da sociedade civil.

Em contrapartida, consideremos o caso do Brasil. Há um Conselho Federal de Educação, e eminentes educadores são escolhidos por seus pares para ocuparem algumas de suas cadeiras. No entanto, em uma sociedade em que “público” é quase sempre lido como “do estado” e, não, “da sociedade através do estado”, o CFE é meramente consultivo. E ao ministro designado pelo presidente da república cabe tomar de fato as decisões de uma política nacional de educação. E devo lembrar que nos últimos anos o poder empresarial sobre a educação logra ocupar cada vez mais cadeiras no Conselho Federal de Educação. A defesa de uma educação pública (do povo), democrática, laica, aberta a todos com padrões de igual qualidade torna-se a cada dia mais difícil, diante do avanço crescente de agentes políticos e/ou pedagógicos defensores declarados de restrições à educação pública e à sua privatização mercantil.

Acredito que, na esteira de vocações pedagógicas antecedentes, a *educação popular* trás a essa terceira e esperançosa alternativa, um outro desafio. Creio que uma vez mais é para pensá-lo e tomar uma posição frente a ele que nos reunimos aqui. Ora, bem sabemos que em um sentido mais amplo e mais ancorado nos ideais de primazia da sociedade civil e do cidadão

sobre o poder de estado – de que a Declaração dos Direitos Humanos é um excelente atestado - o “público” da sociedade civil democrática somos “todas e todos nós”. Pois nela estamos contidos todos e tudo o que não é e nem representa seja o puro poder de estado, seja o mundo do mercado capitalista.

Nossas sociedades democráticas e signatárias da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* são também sociedades de classe e de conflitos estruturais de/entre classes sociais. Defendo esta evidente realidade, sabendo que até mesmo cientistas sociais credenciados defendam que as “diferenças de classe” são fenômenos universais, sociais e culturais, cujos entraves e conflitos podem ser resolvidos, jurídica, social e economicamente, através de uma consistente regulação do sistema capitalista. Acredito que sobretudo em sociedades nacionais periféricas, como a Argentina, o Brasil e a Colômbia, as relações entre classes sociais não são apenas “sociais” e, portanto, socialmente resolvíveis através de acordos e consensos. Elas comportam classes desiguais e econômica e politicamente desiguadas. Comportam sistemas de gestão de poder político e econômico que, sob a aparência de atribuírem “a todos os mesmos direitos e deveres”, na verdade geram, reproduzem, aperfeiçoam e consagram estruturas e conjunturas regidas pela primazia do capital sobre o trabalho, e do poder de gestão da sociedade em nome dos interesses do capital sobre os direitos de todos, em nome do valor-trabalho e da pessoa. Compartimos sociedades nacionais subordinadas a um sistema globalizado regido pela desigualdade, pela exclusão, pelo arbítrio, pela neocolonização. Enfim, por todo um aparato que vai do mais simbólico ao mais militar, colocado a serviço do sistema-mundo regido pelos valores, poderes e interesses da reprodução (desordenada e inesgotável) do capital. Se em esfera internacional os “direitos humanos”, tal como foram decretados são de tal forma desigualmente aplicados, que podemos acreditar que enquanto pessoas e coletivos de classes médias “para cima” são reconhecidos como sujeitos de direitos humanos, coletivos e sujeitos das classes médias para as

populares são, na melhor hipótese, objetos de jurisdições e de políticas pretensamente fundadas em tais “direitos”.

Desloco estas reflexões para uma diferença que, imagino, nos é bastante conhecida. Espero que ela nos ajude a pensar em que a educação popular desafia a *educação pública* a ser “pública” e, também, “popular”. Muitas e muitos de nós aqui reunidos somos herdeiros, ou somos ainda praticantes do que veio a ser chamado de “educação de jovens e de adultos”. A própria educação popular aparece no Brasil através de programas de “alfabetização popular” que almejam estender-se a uma formação continuada e crítica de jovens e adultos não frequentadores da escola no tempo devido.

Assim é que mais ou menos nos mesmos anos sessenta, em que começa a ser pensada, escrita e praticada o que veio a ser a *educação popular*, a UNESCO lançou uma campanha internacional em nome de uma *educação permanente*. Ela adiante irá transformá-la em uma proposta de uma “educação ao longo de toda a vida”. Contemporâneas, e sob alguns aspectos muito próximos, havia entre elas, no entanto, um conjunto de diferenças essenciais. A *educação permanente* buscava estender a mulheres e a homens das classes populares, no campo e na cidade, o direito à educação que lhes fora negado. Ela era, então, uma ação cultural através da educação como *um serviço estendido ao povo*. Seu horizonte era a realização de um direito humano através de uma abertura de programas iniciados quase sempre com a alfabetização¹².

Uma vocação iluminista-cidadã seria o seu horizonte. E, além da extensão justa de um direito ao saber, esperava-se que

12 Lembro que originalmente, nos anos sessenta e antes de seu exílio, Paulo Freire dialogava com Pierre Furter, um educador suíço radicado durante anos no Brasil, e um dos porta-vozes da educação permanente, como emissário da UNESCO. Entre posições diferentes, mas não divergentes, diálogos entre educadores de uma proposta e da outra foram constantes e frequentes. Mas após o golpe militar de abril de 1964 apenas praticantes da educação popular foram exilados.

o acesso de pessoas antes “analfabetas e ilustradas” a conhecimentos básicos e funcionais contribuiria para uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, tanto quanto para o desenvolvimento social e econômico, sobretudo em países periféricos ao capitalismo. Um horizonte de melhorias sociais no interior de um sistema-mundo que necessitava ser aperfeiçoado, seria o limite do projeto político da *educação permanente*. Devo trazer aqui duas palavras frequentes nos escritos de Boaventura de Souza Santos, para sugerir que tal projeto pedagógico – assim como o da maior parte dos programas públicos de educação de jovens e adultos na atualidade – aspira uma “regulação” do sistema capitalista, humanizando e tornando-o mais justo, inclusivo e igualitário.

Na outra ponta da linha que as aproximava e separava, através da *educação popular* o que nos movia então eram palavras que continham ideias e acentuavam propostas regidas por alguns termos comuns com a *educação permanente*. E também por outros, distantes, ou mesmo antagônicos. Entre os primeiros: *formação*, *participação*, *mobilização*. Entre os segundos: *conscientização*, *emancipação* (como de novo em Boaventura de Souza Santos, por oposição a regulação), *transformação*, *revolução*.

Transformações de estruturas da mente, da consciência, da cultura, de coletividades e movimentos sociais, da sociedade, da humanidade. Transformações radicais (desde as raízes); transformações estruturais (não de partes ou sistemas da sociedade, mas de toda ela), e transformações socialmente populares (centradas em frente de lutas e políticas “de classe”). Enfim, transformações de toda uma sociedade, e não adaptações modernizadoras e ilusoriamente realizáveis de acordo com o projeto desenvolvimentista do sistema capitalista hegemônico.

Eis como Tomas Tadeu da Silva, um educador já da década dos anos noventa, define em termos de vocabulário a educação popular.

Educação Popular – Refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de “educação popular” visam o desenvolvimento de habilidades básicas como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. em geral, segundo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação¹³.

Assim sendo, penso que nós nos confrontávamos – e creio que nos confrontamos até hoje – com dois projetos ao mesmo tempo próximos e distanciados. Em um deles o horizonte era – e segue sendo - o da extensão de um serviço cultural através da educação a pessoas do povo. Um serviço-ao-povo, destinado ao seu aprimoramento por meio do saber, e para o decorrente aprimoramento social e econômico de suas vidas e sociedades. No outro, o horizonte era – e segue sendo - o de um serviço político realizado através da cultura e da educação do povo. Um povo tomado como classe social destinada à realização de ações insurgentes de emancipação. De uma emancipação tanto dos “oprimidos”, “subalternos”, “excluídos”, “marginalizados”, “colonizados”, quanto de toda uma sociedade que gera, aperfeiçoa e reproduz a opressão, a situação subalterna, a exclusão, a marginalidade, a colonização. Inclusive através da educação

No Brasil, durante a vigência do Partido dos Trabalhadores, no governo da Federação, no de alguns estados e no de inúmeros municípios, a “educação popular” chegou a ser decretada

13 Está na página 48 do livro *Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico*.

oficialmente como a própria “política da escola pública”. Foi então o breve e fecundo tempo da criação de “escolas cidadãs”, de “escolas candangas”, e de outras “escolas populares” com outros semelhantes qualificadores, com uma declarada vocação comunitária e participativa. Foi o tempo das assembleias populares em torno à educação, dos coletivos pedagógicos, das gestões partilhadas, dos orçamentos participativos, das pesquisas prévias e participativas junto às comunidades de acolhida das escolas para a elaboração de propostas curriculares questionadoras. Hoje, fora alguns contextos muito raros, de tudo o que se fez resta a memória saudosa de algumas professoras e algumas dissertações e teses de pós-graduação.

Conhecemos de sobra algumas razões visíveis a respeito da distância, ou mesmo de uma dissonância entre a *educação pública-estatal* e a *educação pública-popular*. Uma delas é difundida o bastante para não ser mais do que apenas sumariamente lembrada aqui. A *educação popular* não se apresenta como um serviço cultural através de uma ação pedagógica estendida ao povo, mas como uma vocação pedagógica colocada a serviço do povo. Colocada, na contramão. Isto é, colocada a serviço direto de sua formação e de seu crescente e irreversível empoderamento como um agente ativo de transformações sociais quase sempre hostis a poderes de estado liberais, neoliberais ou liberalmente populistas. Hostis a tais políticas e, mais ainda, aos interesses dos polos político-econômicos aos quais serve o um poder público colonizado.

Mas há também um outro motivo do descolamento entre a *educação popular* e as nossas *políticas governamentais de educação*. E ele tem sido sutilmente o mais esquecido. Ao deslocar de um poder-de-estado para instituições e frentes de lutas populares o seu lugar de inserção, a *educação popular* desqualifica a essência de um teor nacionalista-patriótico de qualquer *educação pública*. Veremos mais adiante como a educação popular, a partir de Paulo Freire, em muito breve tempo passa de “nordestina” a “brasileira”, de “brasileira” a “latino-americana” e

de “latino-americana” a “altermundista”. Altermundista aqui num duplo sentido da palavra. Primeiro: universalista a partir das classes e dos movimentos populares – de que hoje em dia a *Via Campesina* é um exemplo eloquente. Segundo: integrada ao princípio de que cabe ao povo – nós incluídos, segundo a minha visão – a criação de “um outro mundo possível”.

Assim, como um educador popular, diante de um enfrentamento entre movimentos camponeses paraguaios e a política expansionista de meu País, o Brasil, eu me colocaria ao lado dos camponeses paraguaios e contra a política agrária de meu País, em caso de um conflito de fronteiras. Pois a meu ver, uma primeira, difícil e essencial lição a ser aprendida entre nós, é o desafio em que, a partir do momento em que “para além do nacional” você se coloca “ao lado do povo”, toda a criação das elites governantes em nome algum apelo vocação nacionalista, torna-se algo a superar. Algo a solidaria e generosamente ultrapassar – menos no caso do futebol - em nome de um pan-universalismo popular, e des-fronteiradamente fraterno e universal.

Alguns princípios como fundamentos da educação popular

Desejo encerrar este documento de partilhas de experiências, de imaginários e ideários sobre as relações entre o público e o popular na educação, com a listagem de alguns princípios e valores que, vindos das origens do *movimento da educação popular*, subsistem em plena vigência até hoje. Nada do que escrevo seguir – tal como o que escrevi até aqui – é originalmente “meu”. Resumo apenas o que ouvi, aprendi e acreditei. Na verdade, algo em que acredito até hoje.

1º. O primado do valor original e absoluto da pessoa humana

Qualquer que seja o tipo de um governo e a vocação de uma sociedade, a pessoa humana é sempre o seu sujeito e a sua

razão de ser de tudo o que há, e de tudo o que se faz, realiza e transforma.

Individual ou coletiva, a pessoa humana constitui um valor irreduzível em si mesmo. E todos os projetos e todas as políticas sociais devem ter cada pessoa e os coletivos de todas as pessoas de um povo, de uma nação, da humanidade como a origem de suas ideias e ações, e com as suas destinatárias essenciais.

Na relação “triangular” entre a sociedade civil, o poder de estado e o mundo do mercado, a única instância de valor substantivo e original é a sociedade civil. É a comunidade de mulheres e homens que individual e coletivamente constituem a substância única de realidade, valor e sentido em-si-mesma.

Um projeto ao mesmo tempo humanista, solidariamente socialista e emancipador, realizado através de qualquer modalidade de prática da educação, não pode subordinar-se e nem constituir como horizonte de suas realizações um poder de estado. Menos ainda o ideário e o poder do mundo do mercado.

O seu lugar de origem é a sociedade civil. O seu cenário de realização é também ela. E seu horizonte de destino são as pessoas que a habitam e constroem.

2º. A igualdade dos saberes e a vocação humana ao diálogo

Cada ser humano é uma fonte de vida, de experiências pessoais e de saberes próprios que a torna única, como uma fonte original de valor e de conhecimento. Assim também acontece com cada cultura e com cada coletivo cultural. Culturas são diferentes umas das outras. São originalmente diferentes e não hierarquicamente desiguais.

Assim sendo, todo o saber, todo o aprendizado e toda a ação social entre pessoas devem realizar-se sempre como vivências interpessoais e culturais de e entre diálogos. Quem quer que sejam as pessoas participantes de um “momento de partilha de criação de saberes” (leia-se: educação), a sua verdadeira vocação está na sua abertura ao encontro com o outro no diálogo

entre seres iguais, livres e responsáveis por si mesmos, pelos outros e por seus mundos de vida e de trabalho.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico¹⁴.

3º. O diálogo como comunicação transformadora de consciências e culturas

Não somos apenas mentes que adquirem e acumulam informações e conhecimentos para permanecermos como sempre fomos. Somos e seres que transformam o que aprendem e conhecem através de formas pessoais e dialógicas de consciência. A formação de consciências autônomas, críticas, criativas e amorosamente dialógicas é a razão de ser do aprendizado.

E esta forma de aprendizado deve ser a razão de ser da educação. Pessoas não aprendem apenas para serem capacitadas através da informação. Aprendem para conhecerem. E conhecem para compreenderem. E compreendem para agir. Assim pessoas não aprendem para acumularem conhecimentos, mas para continuamente processarem saberes ativamente adquiridos como reconhecimento pessoal e interativo de si mesmas, dos outros e do mundo. Conheço quando faço parte do que é conhecido. Conheço conscientemente quando penso por conta

14 . Está na página 94 do livro *Pedagogia do Oprimido*. Ele foi publicado pela Editora Paz e Terra, de São Paulo, em 1970. Existem várias edições posteriores e inúmeros artigos e livros que de um modo ou de outro comentam as ideias contidas no livro.

própria e responsabilmente qual o sentido humano e social do que estou conhecendo.

Todo o saber do acontecer de uma educação popular é uma experiência de reciprocidade. Todo o saber que circula e com o qual se ensina e aprende não é propriedade de quem sabe, não é uma posse. É, ao contrário, um bem de troca, logo, é um dom reciprocidades.

Numa experiência plena de educação popular não existem professores *versus* alunos, e nem professores *e* alunos. Todos os participantes são ensinantes que aprendem e são aprendentes que ensinam. Ou todos são educadores que aprendem e educando que ensinam.

Devo repetir ainda uma vez. Uma educação de vocação popular encontra na partilha de diálogos o seu chão e o seu céu. O seu ponto de partida, o seu percurso e o seu ponto de chegada. O diálogo não é apenas uma metodologia de ensino e nem é uma meta abstrata entre outros. O diálogo entre-nós é o fundamento dela, e a substância de todo o seu processo e é o seu objetivo essencial. Mais do que ensinar a aprender informações, conhecimentos e saberes, esta modalidade de educação pretende criar condições para que o meu-saber se transforme num saber compartilhado entre-nós.

Todo o processo da educação popular é, portanto, regido por uma horizontalidade de participantes igualados em suas diferenças. Ela parte de um princípio dito e repetido aqui: qualquer pessoa é uma fonte única e irreversível de seu próprio saber-de-vida. Todas as modalidades de saber são equivalentes enquanto valor e são válidas através de suas diferenças.

As mais diversas circunstâncias da vida e do destino de uma pessoa, de um pequeno grupo ou de uma comunidade são, em si-mesmas, fontes e repertórios de saberes essenciais. O que se vive em uma situação educacional formal complementa estes saberes, dialoga com eles e não os desqualifica e nem trabalha no sentido de os substituir por outros saberes. Em cada pessoa ou grupo cultural o que se aprende na educação popular comu-

nitária, como uma troca, uma reciprocidade e um diálogo, deve resultar em uma progressiva integração entre os saberes-de-vida e os saberes-de-escola.

Não se lucrar, ganhar com o saber que se aprende. Ele também não é meramente “acumulativo” no interior da pessoa que aprendera saber. Ele pode ser útil sem precisar ser limitadamente funcional. Pode ser funcionalmente aplicável, sem ser competitiva e individualisticamente utilitário. Todo o saber que se acrescenta ao que se sabe, deve resultar em motivações e ações de partilha e de serviço e, não, de ganho, lucro e poder. Ao contrário do competente-competitivo, o consciente-cooperativo.

4º. O destino do conhecimento conscientizador é um ponto de origem de ações sociais transformadoras, emancipadoras e decolonizadoras

Uma das decorrências de uma mente consciente através do aprendizado no âmbito de uma educação libertadora, é a consciência de que o mundo em que vivemos foi e segue sendo construído através de ações de/entre pessoas e de/entre coletivos humanos. Ele é uma criação social, e se em um momento de sua história um “mundo social” não corresponde a como deveria ser uma sociedade livre, justa e fraterna, cabe às pessoas que nele vivem, a partir dos agentes das camadas populares, realizarem a sua transformação.

Existe um critério absoluto para determinar a qualidade de uma mudança ou transformação social? Sim: ela deve ser sempre humanizadora. Deve representar sempre e de maneira irreversível um acréscimo de valor humano. Um aumento de condições através das quais as pessoas e todas as pessoas de uma formação social possam viver cada vez mais uma vida plena e feliz. Isto é: uma vida de qualidade, criativa, livre, corresponsável e solidariamente partilhada, em uma sociedade justa, democrática (de fato), igualitária, multicultural, não excludente, e aberta à constante mudança.

5º. O chamado à participação de todos, a partir das pessoas do povo tomadas como classe social

Em uma sociedade onde a imensa maioria das mulheres e dos homens pertence às camadas sociais populares, não apenas por isso são as pessoas do povo aquelas a quem devem ser destinados recursos e projetos que reverterão a sua própria condição de pobreza, exclusão e marginalidade.

Mais do que isso, pessoas das camadas populares devem se tornar os próprios agentes ativos e críticos de sua formação e da transformação de suas culturas (modos de ser, de viver, de sentir, de criar e de pensar) a partir delas próprias. E a partir de seus valores e tradições, em direção à transformação da própria vida social que elas constroem com seus saberes e trabalhos.

6º. A partilha solidária da vida e do saber

Aprender, a saber, começa por partilhar de maneira ativa e proveitosa da construção coletiva do saber que pessoalmente se aprende. Uma “turma de alunos”, que eu prefiro chamar de “uma comunidade aprendente” cria e recria os seus saberes a partir dos quais cada integrante realiza a interiorização pessoal de seu quinhão de saber. Participando de uma comunidade aprendente colocamos o que trazemos como nossa experiência pessoal de saber. E “retiramos” de um todo partilhado a nossa parte individual daquilo que cada um de nós, no interior de um entre-nós, adquire e aprende.

Construir saberes, aprender e saber é, portanto, sempre uma experiência sempre entre-nós. A aquisição da informação pode ser solitária. O aprendizado de um conhecimento é um diálogo entre eu e um outro (como o diálogo com o autor cujo livro eu leio). O aprendizado do saber é sempre uma atividade vivida como diálogo entre-nós. Não sendo posse de qualquer pessoa, o saber (da sabedoria) deve livremente fluir entre todos.

Aprender a saber é saber transformar-se.

Ser mais si-mesmo igual e diverso, por efeito da vivência do processo de criar saberes e sentidos, através do que o aprendido transforma o-que-eu-sei, e assim, transforma quem -eu-sou. Sendo uma pessoa que ao aprender se transforma, eu me transformo em um agente de transformações.

Assim sendo, podemos encerrar esta breve síntese lembrando uma vez mais que a razão de ser da educação popular é formar pessoas reciprocamente transformadas, e destinadas a se constituírem como agentes solidários de transformação de suas vidas, de seus destinos e de seus mundos de vida.

7º. A pedagogia da esperança

Pedagogia da Esperança é um livro de Paulo Freire que sucede e repensa o *Pedagogia do Oprimido*. Paulo viveu uma vida inteira como um persistente educador. Tal como tantas outras e outros aqui na América Latina, ele conviveu sempre com coletivos de ação e esperança. Não foram poucos os momentos de sofrimento e de um quase desânimo. No Brasil, no Chile, na África ele conviveu bem mais com experiências emancipatórias abortadas por um “golpe de estado” ou a passagem de um governo popular a um autoritário e subordinado ao mundo empresarial. Assim eu também e várias pessoas que, como Paulo e eu, viemos de cinco ou seis décadas “envolvidos com a educação popular”. Um dia publiquei um livro coletivo, após em uma viagem com Paulo Freire à “Nicarágua Sandinista”, com este nome: *Lições da Nicarágua – a experiência da esperança*. Anos mais tarde assistimos ao que aconteceu com a Nicarágua e como uma vez mais os poderes anti-povo tomaram o governo e reverteram o que começou sendo uma das mais esperançosas reconstruções sociais na América Latina.

Nem por isto e nem por mais do que isto aprendemos a desistir. Afinal, o “inédito viável” nos parece realisticamente estar sempre diante de nós, por distante que seja o horizonte em que o vemos... ou pressentimos.

Ser educador. Saber ensinar para ser superado por aqueles com quem dialoga e a quem ensina. Quero repetir aqui uma pequena e fundadora passagem da vida de Paulo Freire. Ela me foi contada não por ele, mas por Moacir Gadotti, que foi o interlocutor do que houve.

Um grupo de educadores em São Paulo resolveu criar um instituto de educação popular com o nome de Paulo Freire. Em uma pequena comissão foram até ele propor a iniciativa. Paulo ouviu a proposta e a seguir respondeu: “vejam, se for para me repetir, não vale a pena. Mas se for para me superar, aí sim. Podem criar”.

EN QUE PLAN VIENES?”

MEMÓRIAS, IDÉIAS E PERGUNTAS

El futuro ya no es más el mismo!
*escrito em um muro em Buenos Aires, em
1985*

O homem é um ser futuro.
Um dia seremos visíveis.
Murilo Mendes
O discípulo de Emaús

“En que plan vienes?”

Comecemos pensando entre-nós, sobre nós mesmos.

E que me seja facultado iniciar este escrito, que provavelmente ficará longo demais para os dias de agora, com a lembrança de uma vivência minha na Galícia. E se a rememoro é porque penso que ela poderia ser uma boa metáfora para pensarmos outras vocações e outras situações. As nossas, agora, imagino.

Quando alguém chega à porta do *Mosteiro de Sobrado do Monxes*, no Caminho de Santiago, quase certamente ouvirá do “monge porteiro” uma pergunta que talvez se repita há séculos, ou pelo menos ao longo de muitos anos: “en que plan vienes?” E quem pergunta espera que quem chegue escolha uma das seguintes três alternativas: “vengo como turista”; “vengo como peregrino”, “vengo como huesped”.

Se “como turista”, o chegante pagará uma pequena importância e receberá um mapa-guia da grande e antiga abadia. Se o viajante-turista for plural, pode ser que um monge seja destacado para guiar o grupo. Se “como peregrino” ele e a sua mochila serão levados a uma hospedaria coletiva, e aí o caminhante deverá alojar-se por uma noite. Se “como hóspede”, ele e sua mala serão conduzidos a uma das acomodações reservadas para ele, por um par de dias, uma semana ou mesmo mais tempo. Hóspedes podem escolher entre ficarem livres em seus aposentos e alguns lugares públicos, ou se alistarem para participar das cerimônias das horas canônicas beneditinas. Estive ali uma vez como “peregrino” por uma breve e repousante noite. E depois como “hóspede-meditante”, por uma semana. Na segunda vez participei das cerimônias canônicas beneditinas, à exceção da manhã cedo. Era inverno.

Se escrevo essas reminiscências de algo vivido em 1992, é porque quando eu me revejo em um encontro como este que nos reúne em Mendoza, sempre penso que deveríamos iniciar os nossos trabalhos e diálogos com uma semelhante pergunta-desafio que, cada uma a seu modo, todas as pessoas deveriam responder: “En que plan vienes?” E, de preferência, com a simplicidade que encontro quando ela, ou alguma outra semelhante, abrem um encontro entre integrantes de uma comunidade tradicional, a resposta a uma tal pergunta deveria ser a primeira fala de cada um de nós. Ora, se tal pergunta me fosse feita em 1978 eu teriam mais certezas em minha resposta. Se em 1992, teria um pouco menos certezas. Hoje tenho menos ainda.

Acredito que boa parte de uns “nós” que se reúne entre encontros, simpósios, congressos, cursos e semelhantes, será constituída por mulheres e homens e “híbridos” como creio que eu mesmo agora me reconheço.

Penso que boa parte de nós-mesmos aqui presente unifica-se em uma assumida vocação, vivida ou não através de sua profissão. Tal como o lavrador que com humildade confessa que além de cultivar a terra... “eu não sei fazer outra coisa”.

Este seria, por exemplo, o “plan” das pessoas que, como intelectuais, cientistas, e/ou acadêmicos, restringem-se a pensar, profissional e criticamente, “a realidade social em que eu vivo”. E aí esgotam o que reconhecem como a sua parte de “participação em”, assim como a sua contribuição para”.

Mesmo sem sair da esfera de um mundo que reúne a ciência e a academia - a mais consagrada morada legítima da ciência, ao ver de alguns - há quem associe as suas pesquisas, aulas e escritos fundados em uma “teoria crítica”, ao afã de fazer interagirem a teoria-que-pensa-o-mundo e algumas propostas derivadas, e destinadas a serem um fundamento de práticas sociais.

Adiante nos encontraremos com Boaventura de Souza Santos, que a partir de suas vivências e diálogos no “Sul do Mundo” e, de maneira especial, aqui na América Latina, opõe a uma teoria social crítica, mas ainda “indolente”, a uma outra teoria social crítica ativa, insurgente, participante. *Epistemologias do Sul* é um dos nomes que, sonhadora ou profeticamente, ele sugere para esta segunda vertente. Há outros nomes. Chegaremos a eles. A atividade, frequente entre nós, de “formar quadros” como educadores dentro ou fora da universidade, entre futuras docentes e outros profissionais, militantes, é um bom exemplo.

Em uma direção próxima vejo pessoas que ao lado de uma prática teórica crítica e vivida na academia e entre seus habitantes (nem todos, na verdade), saltam de suas fronteiras e vão a “outros mundos, em buscas de outros “Outro”. “Outro”, aqui, é quase sempre o sujeito coletivo que identificamos como: “movimento social”, “movimento popular” ou “comunidade tradicional”. Outras pessoas, mais raras em nosso meio, migram de uma formação acadêmica para uma “inserção direta em meio popular”. E assim transformam o “estar aqui” em uma vocação militante a que a “profissão de origem” - exercida ou não - deve se submeter.

Se olharmos para a outra margem do rio, deveremos reconhecer que das últimas décadas para cá as mulheres e os homens

a quem, no singular ou no plural, nós nos dirigimos, reconhecendo-os direta ou indiretamente como os sujeitos protagônicos do repertório de ações insurgentes, contra-hegemônicas, que a eles e a nós aproximam e tornam parceiros, companheiras, cúmplices. Os mesmos autores-atores de gestos e atos que nos surgem agora através de modalidades de pensamento e ação senão novos, pelo menos desafiadoramente renovadores.

É sobre esta nova “chegada do outro”, e sobre o que ela provoca em e entre “nós” que pretendo refletir aqui. Afinal, com bastante maior diversidade, apelos e reclamos de uma ativa e efetiva presença, “eles” estão chegando.

Penso que estamos vivendo um segundo momento histórico de “criações do Sul”. Um tempo-espço de inovações de ações insurgentes não propriamente criadas do equador “para baixo”, mas por certo reinventadas pelos mais diversos protagonistas populares da América Latina. Algo que re-acontece entre nós, e que imagino que conte com a nossa ativa e criativa participação¹.

Um primeiro momento de criações emancipatórias originada, ou reinventadas “no Sul do Mundo” reúne a Cultura Popular (lembrar o “Teatro do Oprimido”), a Educação Popular, A Investigação-Ação-Participante, a Teologia da Libertação

1 Mesmo que possa ser indevido desde um ponto de vista oficialmente antropológico, estarei reunindo aqui sobre este qualificador: “popular”, as várias categorias de “sujeitos”, e de variedades de atores-autores sociais junto a quem atuamos, e em nome de quem estou escrevendo isto. São *populares*, assim, operários e outras categorias de trabalhadoras/es urbanos; camponeses (e suas muitas variantes, como no caso brasileiro); sujeitos coletivos étnico-culturais, entre quilombolas, indígenas e outros; pessoas e coletivos militantes através de movimentos populares e/ou de comunidades tradicionais. Por extensão agrego a esta categoria, em seus pontos extremos de fronteira, minorias e maiorias participantes de um mesmo comum e solidário horizonte emancipador, a partir e através das diferenças de suas origens, de seus modos de vida, de suas culturas próprias, de suas assumidas identidades, de suas vocações de resistência e suas ações de teor emancipatório

(junto com a Política da Libertação e a Psicologia da Libertação), a reescrita em um Neo-Marxismo Latino-Americano, as Comunidades Eclesiais de Base, os Movimentos Populares².

Penso que um segundo momento acontece agora. Mesmo se apenas coadjuvantes, somos coautoras e atores do que vemos acontecer diante de nós. Sua força mais importante vem de um novo protagonismo que, em termos de presença, de variância e de qualidade, traz para os cenários, territórios e fronteiras das idéias, práticas e frentes de lutas de resistência, insurgência e emancipação não apenas novos atores, mas uma assumida nova forma de presença e protagonismo deles.

E o que acontece chega aos dias de agora com uma diferença bastante essencial, diante daquilo que os de minha geração viveram, entre os anos 60 a 80. Através de menores ou maiores interações entre “nós-e-eles”, da educação popular à teologia da libertação, tudo o se pensou e se propôs entre os anos 60/70 de um modo ou de outro proveio de “nós” para “eles”. “Nós” sou eu: um professor universitário que se agrega a ser também um educador popular. “Eles” são camponeses que se revestem de serem também militantes sindicais ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, o do MOCASE.

2 Em um artigo escrito em 2015, e publicado em *Polifonias – revista de educación*, da Universidade de Lujan, na Argentina, abordo um sentido mais profundo deste conjunto de inovações a que mais tarde poderia ser aplicada a ideia de *Cartografias do Sul*, cunhada por Boaventura de Souza Santos. Em certo momento lembro que por uma vez, através de criações como a educação popular e suas derivadas, latinoamericanamente nós nos descobrimos, nos citamos e aprendemos uns com as outras. E, mais, entre educadores, cientistas sociais e teólogos, por uma primeira vez de forma significativamente maciça e consistente, pessoas vindas do “Norte do Mundo” desceram ao Sul para vivenciar o que foi criado e para, em alguns casos relevantes, reescreverem as suas próprias ideias a partir do que aprenderam entre povos da América Latina. Ver: *Educación Pública, educación popular, educación alternativa e educación del campo. Polifonias – revista de educación*, Ano IV n. 7. Sep./oct. 2015, *Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján*, páginas. 21-68.

Agora chega o tempo em que boa parte do percurso toma uma direção diversa, e, para alguns efeitos, quase oposta. Chega agora o tempo em que nós nos calamos para finalmente ouvi-los. E quando nós nos falamos e falamos a eles, o que temos a dizer toma o que eles dizem não mais como um momento de um curioso e peculiar testemunho do “como eles tradicionalmente são”, tal como em nossas pesquisas. Toma-os como fontes, teias e redes saberes de vozes que de agora em diante não podem mais deixar de serem ouvidas. E escutadas como a voz de algo sem o que as nossas próprias falas não dizem nada, tanto a “nós” quanto a “eles”.

E ora em Castelhana ou em Português, mas também ora em idioma Mapuche, Aymara ou Ianomâmi, é “deles” a “nós” que nos chegam tanto as palavras a colocar ao redor do círculo, quando as práticas de vida que aos poucos deixamos de pesquisar para nossas teses, e começamos a aprender para pensar, partilhar e praticar em nossas vidas. Ou seja, para ousar torná-las também as nossas práticas³.

3 Até mesmo em cenários tradicionalmente acadêmicos cada vez mais me vejo pessoalmente “diante do outro”, e não apenas para falar sobre ele... a ele e a nós. Mas para ao redor de uma mesa compartilhar com ele, a partir do que ele tem a “nos” dizer, palavras e idéias que, sendo afinal nossas, tem algumas de suas origens mais essenciais em seus saberes bem mais do que nos nossos. Não faz muito tempo participei da mesa redonda de abertura de um curso universitário dirigido a indígenas, quilombolas, e outros/as sujeitos de comunidades patrimoniais. Nela eu repartí o direito a falar “diante de” com Davi Kopenawa, um indígena Ianomâmi. A mesa foi coordenada por Ailton Krenak, um líder Krenak. Davi aproveitou para me mostrar então um longo escrito de sua “antropologia indígena” recentemente publicado em Paris e em Francês. O mesmo Ailton Krenak abriu um grande *Congresso Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais*, em Montes Claros, nos sertões de Minas Gerais. A presença de uma ativa e crescente coletividade de líderes de movimentos populares e de comunidades patrimoniais tem sido a marca de um número já bastante significativo de eventos patrocinados por universidades públicas no Brasil. E a presença de lideranças femininas é também crescente e a cada dia mais ativa.

A chegada do Outro

Em um livro de um sociólogo e militante cristão, Luiz Alberto Gómez de Souza, escrito como um diálogo entre católicos há a seguinte passagem:

Os novos sujeitos históricos deverão ser levados em conta. Entre eles os mais contestadores e desafiantes são as mulheres. Costumo dizer que os movimentos femininos e feministas são subversivos por excelência, já que põem o dedo na mais antiga das dominações: a patriarcal.

...

O imperialismo ocidental impusera o mundo branco. Outras etnias se rebelaram. No Brasil, os movimentos negros se impuseram com vigor, denunciando os racismos larvares ou explícitos num país escravocrata até bem pouco antes. E recuperaram sua cultura, sua espiritualidade e suas tradições religiosas. Na América, as comunidades originais redescobriram sua força, seus hábitos e sua maneira de ser e de viver, dos valentes araucanos do sul do continente aos quíchuas, aymaras, os povos centro americanos, do México, dos Estados Unidos, do Canadá. O zapatismo, no México, foi a grande manifestação de um povo que reivindica sua identidade, superando, altamente, seus complexos ancestrais e surgindo como sujeito político e social. A categoria da diferença, lançada pelas mulheres impôs o pluralismo de um universal das diversidades, numa perspectiva intercultural⁴.

4 Está na página 267 de *Do Vaticano II a um novo concílio? – O olhar de um cristão leigo sobre igreja*. Publicado em conjunto pelo CERIS, a Editora Rede da Paz e a Edições Loyola, em São Paulo, em 2004.

A partir da aurora dos anos 80 afirmações como estas, vindas das mais diferentes coletividades de vocações insurgentes serão, entre Cristo e Marx, e entre o professor Alfonso Torres Carrillo e o subcomandante Marcos, ditas e escritas até a exaustão. O que criamos e nos acompanhou desde o passado precisa ser agora e sempre reinventado. Precisa ser não somente atualizado ou modernizado para novos tempos e para as mesmas e outras frentes sociais de resistência e luta.

Em uma de suas conferências na Universidade de Buenos Aires, em 2005, Boaventura de Souza Santos lembrou o que já sabíamos, mas que ele reiterou com ênfase. Ao lado de uma tradição popular de luta “pelo respeito às igualdades”, devemos agregar e fazer interagirem frentes de “lutas pelo direito às diferenças”. Uma fonte de imaginários em uma múltipla frente de lutas apagada ou esmaecida nos tempos em que eu me envolvi com a educação popular. Tempos em que vincular-se a uma “causa ambientalista” era associar-se à “burguesia internacional”, e trair a “classe operária”, assim como a “luta camponesa pela terra”. Tempos em que anunciar-se “feminista” era, além de “burguês”, uma antecipação desnecessária, porque extintos o capitalismo e sua criação mais persistente, a sociedade de classes, estariam igualmente extintos o patriarcado e a dominância injustificada de homens sobre mulheres.

Boaventura recorda que em tempos de agora, de práticas de “baixo para cima”, da margem para o centro” e “do Sul para o norte” são chegados também os tempos de descobrimos como associar a uma ativa insurgência frente ao “sistema da desigualdade”, uma outra – ou a mesma com duas faces e dois tempos, frente ao “sistema da exclusão. Frente ao duplo-uno processo que, primeiro, gera ou desqualifica o desigual como um sujeito de direitos. E, depois, o re-desqualifica por ser “o diferente”. Por ser-de-origem, ou haver-se tornado aquele que não sendo “eu”, e não sendo “como eu”, não pode ser-viver-pensar-e-agir “como eu”. E, por consequência, não pode reclamar “direitos humanos”. Direitos que solenemente proclamados como esten-

ditos a todos os seres humanos, são efetivos apenas para o caso dos sujeitos que o sistema considera como utilitariamente “humanizados”⁵.

Reunidas em conjunto fecundo de dicotomias entre o que impõe o sistema hegemônico e o que nos desafia a ações insurgentes, podemos resumir as idéias presentes de Boaventura de Souza Santos mais ou menos assim:

Ações sociais dirigidas à regulação do sistema vigentes X ações de emancipação; anúncio do “fim da história X a negação da história única e da não-história em nome da criação de pluri-histórias; disposição teórico-crítico-conformista X vocação crítico-ativa, insurgente; hierarquia, desigualdade e homogeneização X isonomia associada a diferenças e pluri-referências; o estático, ordenador e regulador X o dinâmico, desordenador e emancipador; o monológico e sempre fixo X o dialógico e sempre mutável; um saber único hegemônico e colonizador X pluri-saberes diferenciadamente unificáveis, contra-hegemônicos e liberadores; uma Educação praticada como instrumentalização funcional, como capacitação destinada a uma subserviente adaptação ao “mundo real” X uma educação praticada como formação integral, desequilíbrio e transformação; determinismo e certezas estabelecidas X indeterminação e incertezas transformáveis; reducionismo e uniformidade cultural X multiculturalismo em direção à pluri-culturalidade; democracia de baixa-intensidade e apenas representativa X democracia de alta-intensidade e ativamente participativa; reiteration do par desigualdade+uniformidade X insurgência em nome do par igualdade+diferenças; Monoculturas do saber e do rigor + monoculturas do tempo linear + monoculturas da naturalização das diferenças + monoculturas da escala dominante + monoculturas do produtivismo dominantes X ecologias

5 As passagens em que esta questão é mais evidenciada estão ao redor da página 63 de *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, publicado em Português em 2009, pela Editora Boitempo, de São Paulo.

dos saberes + ecologias das temporalidades + ecologias dos reconhecimentos + ecologias das produtividades solidárias e partilháveis opostas às produções individualistas e utilitárias; sociologia das presenças + monoculturas X sociologia das ausências + ecologia dos saberes.

Como voltarei adiante mais de uma vez a Boaventura de Souza Santos, é com Cláudia Korol que desejo dialogar agora. E se trago aqui uma pequena passagem de *La subversión del sentido común y los saberes de la resistência*, será por causa de um pequeno detalhe sugerido ao final de um de seus parágrafos. Ao defender a criação sócio-geográfica, mas também simbólico-reflexiva de “territórios subjetivos de liberdade”, Cláudia escreve isto:

Recrear un imaginario rebelde nos involucra colectivamente en la necesidad de desconstruir de manera compleja, sistemática, profunda, aquellas nociones que resultan pilares del sistema capitalista y patriarcal, tales como mercado, propiedad privada, familia, progreso, desarrollo, frontera, Estado. Significa no solo proponer nuevas nociones, sino fundamentalmente nuevas prácticas solidarias que las vayan constituyendo⁶.

É a parte final da passagem acima o que mais me motiva aqui. Cláudia lembra que de uma maneira algo diversa a como pensávamos nos “tempos pioneiros”, não são apenas ou prioritariamente teorias-ideologias insurgentes, associadas a práticas políticas de ação libertadora direta, aquelas que contam como um valor de ação. As que contam com as que ética e políti-

6 Está na página 178 de *De los saberes de la emancipación y de la dominación*, um livro coletivo coordenado por Ana Esther Ceceña. Editado por Libros CLACSO em Buenos Aires, em 2008.

camente presentes deveriam estar no interior de projetos de ruptura com o presente-perverso e de construção do futuro-esperança. Elas são também as “novas práticas solidárias” de vocação ética, estética e erótica – imagino e acrescento – destinadas a virem a ser também políticas. Práticas de vida do/no presente a serem criadas, reinventadas e colocadas não como resultantes a posteriori de ações político-insurgentes de futuro, mas como fontes a priori de realização presente da própria insurgência emancipadora.

De suas palavras derivo por minha conta e risco que várias dentre as “novas práticas sociais” não necessitam serem criadas. Elas melhor seriam aprendidas de outros-que-não-nós e, quando viável, retraduzidas para os nossos tempos e territórios de vida, vivência, partilha e pensamento. Práticas sociais derivadas de modos tradicionais de vida entre as experiências, os saberes e os sentidos de pessoas, comunidades e culturas que, ancestralmente, resistente e persistentemente já as vivenciam, reproduzem e transferem de uma para outras gerações.

Outra ideia derivada é que a incorporação de novas-arcaicas práticas de vida, vindas justamente daqueles em nome de quem nos vemos pensando e agindo, não deve ser pensada e vivida como uma espécie de provisória salvaguarda nossa e dos outros: os “povos do povo”. Ou como um apanhado de práticas constituintes de modos de vida insurgentes, a ser substituído por sistemas complexos do ser-pensar-partilhar-e-viver destinados num futuro próximo ou remoto a serem instaurados como uma novidade-nossa no interior de um “novo mundo possível”.

Ao contrário, elas são, aqui e agora a evidência “prática” da presentificação realista de um futuro a construir *no* e *como* presente. Imagino que Claudia Korol não estará em desacordo com essas ideias.

A isto poderemos lembrar uma outra fecunda ideia de Boaventura de Souza Santos escrita no mesmo livro já citado aqui. Ele lembra que um imaginário cultural-hegemônico,

associado à ciência que pensa por ele e através dele - mesmo quando criticamente parece se voltar contra ele - age afinal por meio de um efeito de redução constritora do presente e, em contrapartida, através um efeito de extensão ilusória ou enganadora do futuro. E como fundamento de uma ação cultural de teor político, Boaventura propõe uma operação oposta: a ação teórico-prática destinada a expandir o presente e a contrair o futuro.

A razão indolente tem então esta dupla característica: como razão metonímica, contrai, diminui o presente; como razão propelética, expande infinitamente o futuro. E o que eu vou lhes propor é uma estratégia oposta: expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências e contrair o futuro para prepará-lo⁷.

Vindo de uma tradição científica diversa da de Boaventura de Souza Santos, também Terry Eagleton escreve algo que criticamente corresponde ao que pensa Boaventura. E eu com eles dois.

Ao absorver a cultura nesses outros sentidos, a cultura como crítica tenta evitar o modo puramente subjuntivo de “má” utopia, o qual consiste simplesmente em uma espécie de anseio melancólico, um “como seria bom se” sem base alguma no real. O equivalente político disso é uma doença infantil conhecida como radicalismo de esquerda, que nega o presente em nome de algum futuro alternativo inconcebível. A

7 Está na página 26 do mesmo livro: *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*.

“boa” utopia, ao contrário, descobre uma ponte entre o presente e o futuro naquelas forças no presente que são potencialmente capazes de transformá-lo. Um futuro desejável deve ser também um futuro exequível⁸.

Leio isto como a proposta de pensar o próprio futuro como algo que somente tem sentido quando realizável, passo-a-passo, no curso cotidiano do presente. Alguns budistas lembram que a eternidade é o exato momento de um “agora”. Algo semelhante poderia ser pensado em outros termos. A construção utópica do futuro somente se realiza através da criação, a cada dia, de um presente crescentemente humanizado.

Em nome deste suposto, defendo que qualquer ação emancipadora em direção a “um outro mundo futuro” somente tem um sentido político e realisticamente utópico, na medida em que se realiza no-e-como “o presente”... ainda que imperfeitamente. Pois de maneira afortunada, tudo o que é humano é sempre será imprevisível, inacabável, imperfeito e instável.

Este será também o sentido em que poderemos imaginar nos dias de agora – bem mais e com bastante maior liberdade do que em décadas passadas - a nossa própria compreensão de: “primitivo”, de “tradicional”, de “ancestral”, de “patrimonial” e, por extensão, de “popular”, como algo que salta de um desqualificado “valor menos”. Como algo “fora do curso da história”, “parado no tempo”, “residual”, para o seu exato oposto.

Pois entre o primitivo e o popular existe, do passado ao presente, algo que resiste a se deixar colonizar, no todo o parcialmente. Seria hoje uma ousadia irreal e desmedida pensar que “tradicional” como valor-menos é o capitalismo, como um modo de produção de tudo e de gestão do todo em algum

8 Terry Eagleton, *A ideia de cultura*, Editora da UNESP, São Paulo, 2005, página 37.

tempo até inovador, mas agora gasto e ultrapassado? Isto na mesma medida em que modos de vida de povos, culturas e comunidades tradicionais devem ser apreendidos, aprendidos e compreendidos, em sua preservada e ativa ancestralidade, como os celeiros de um mundo-de-futuro em nome do que nós próprios nos perseveramos como espécie, e ao nosso Mundo da Vida? Ao final deste escrito trago, como um “terceiro depoimento”, uma proclamação que escrevi na noite do dia 31 de agosto, quando o preste golpe político foi sorratamente consumado no Brasil. Ele fala sobre essa inversão do sentido de “tradicional”.

Como uma categoria cara ao sistema-mundo hegemônico, a ideia de “avançado”, de “para além do presente em direção a um sempre futuro”, deixa historicamente de lado, nas margens do tempo e do território social “que conta”, as muitas micro-faces do presente. E nelas e através delas, torna opacas ou mesmo invisíveis as sutis entrelinhas da experiência patrimonial e cotidiana do fluxo de nada menos do que a própria vida. E, assim, desconsidera ou desqualifica justamente o “de baixo”, o “local”, o “popular”, o “primitivo”, o “tradicional”. Em outras palavras e imagens, aquilo em que Atahualpa Yupanqui e Jorge Cafrune encontraram ritmos, palavras e sentido em tudo o que cantaram ao longo da vida.

E por um tal estratagema, a hegemonia colonizadora desconsidera o que torna “não-visível para os “grandes investimentos, ou as “grandes teorias”, tornando opacas, invisíveis e desqualificadas como “resquício” ou, no melhor dos casos, exoticamente pitorescas, as culturas populares e a sua desafiadora pluralidade em pleno século XXI, em nome do que Terry Eagleton – e não apenas ele - chamará de “alta cultura”, ou de “Cultura” (com “C”), ao lado de uma colonizadora “cultura de massas”.

Modos hegemônicos de representar o presente através da ilusão de um sempre-futuro, no mesmo processo que desqualificam tudo aquilo que não se submeta à lógica de um imaginário

que pretende abolir ao mesmo tempo a pessoa, as culturas, a história e o tempo-presente. Logo, a própria vida.

Lembro aqui que em uma direção oposta, Tin Ingold, um antropólogo que desloca da cultura para a vida o chão da antropologia e o pensar sobre a nossa própria condição, acentua que é o construir cada momento *de* vida, em um sempre presente momento *da* vida, aquilo o que nos faz sermos quem somos. E ele irá afirmar isto aproximando dois pensadores raramente vistos juntos.

Tanto para Marx quanto para Ortega, portanto, o que nós somos ou o que podemos ser não vem pronto. Temos, perpetua e infinitamente, que estar nos fazendo a nós mesmos. Isso é, o que a vida é, o que a história é, e o que significa produzir⁹.

Já na virada entre os anos 60 e 70/80 houve uma passagem relevante que me parece hoje algo esquecida. Na sempre difícil gramática com que conjugamos relações entre “nós” (as pessoas que ouvem Atahualpa Yupanqui, mas não vivem em suas vidas as amarguras que ele canta) e “eles” (as pessoas que não ouvem Atahualpa Yupanqui, mas vivem ou viveram as amarguras que ele canta... e também as belezas), começamos a realizar uma mudança de rumos e protagonismos nem sempre clara nos “tempos pioneiros” da educação popular.

Começamos a esboçar a aprofundar a ideia - e também o fundamento de nossas ações “junto ao povo e aos movimentos populares” - segundo a qual eram “eles” e os coletivos de suas ações emancipadores, os seus próprios educadores. Era originalmente deles, entre eles e através deles que uma essencial educação popular era gerada, vivida e partilhada. Era através de uma pluri-prática popular e da reflexão crítica dela, sobre ela

9 Na página 31 de *Estar Vivo – ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*, publicado em 2015 pela Editora VOZES, de Petrópolis.

e através dela que “o povo aprendia com ele mesmo”. Algumas de nós cunharam a expressão: “a educação que o povo cria”¹⁰.

E “nós”? Bem... “nós” passamos a ser “os outros”.

Difícil escolha, sobretudo para educadores do *Partido Comunista Brasileiro – PCB*. Pois para educadores comunistas aderentes à educação popular a questão crítica estava em que eles se reconheciam como teóricos e praticantes de uma ciência já criada: o materialismo histórico/materialismo dialético. Um patamar do pensar crítico que mesmo quando vivido através de algum diálogo - principalmente entre quem lia Antônio Gramsci e Paulo Freire, também leitor costumeiro de Gramsci - era considerado como a leitura científica da realidade social, e de uma história cujos fundamentos, já elaborados, poderiam ser em algo revistos, mas jamais em essência alterados.

Algo difícil também em sua dimensão pedagógico-política, já que sobretudo entre educadores populares comunistas, costumava ser aceito que, histórica e socialmente, havia de antemão um educador-de-educadores, assim como um educador-do-povo: “o partido”.

Algo mais fácil entre nós militantes e educadores socialistas-humanistas-cristãos, originalmente sem ideologia escrita, sem ciência única, sem pedagogia pronta e sem um partido de adesão. Entre nós a categoria “povo” passou sem grandes dificuldades teóricas e algumas dificuldades na prática, de “aqueles a quem dialogicamente educamos” para “aqueles que se educam e a nós”. Claro com a nossa “assessoria como educadores populares.

Esse inacabamento teórico-pedagógico-prático constituiu-se em seus primórdios sobre premissas de que Paulo Freire e nós

10 Alguns escritos de Beatriz Bebiano Costa foram essenciais “naqueles tempos”. Eu mesmo escrevi alguns artigos a este respeito. Não são melhores do que os de Beatriz e apenas os recomendo para arqueólogas/os da educação popular.

partilhávamos como fundamentos fundadores da educação: a ideia de que em seus saberes e sistemas de sentido, pessoas, grupos humanos, comunidades sociais são em si-mesmos e diante de outras e outros, diversos, diferentes, mas de forma alguma desiguais. Entre o construtor pouco-escolarizado dos notáveis barcos que navegam os rios da Amazônia, e o jovem que o observa e pesquisa para escrever a tese: “práticas, saberes e imaginários de construtores rústicos de barcos dos rios da Amazônia”, com que se tornará um “doutor”, existem diferenças de saber (e de salário), mas não desigualdades... pelo menos entre saberes e sentidos.

Assim, já entre os anos 70 e 80 criamos – agora como uma experiência não mais restrita ao Brasil, mas fecundamente estendida praticamente a toda a América Latina – o que veio a se consolidar como uma reinventada educação popular. E, ao lado dela e como um de seus instrumentos de pedagogia e criação de saberes, a investigação-ação participante. Relembro os tempos do ressurgimento dos movimentos populares “no campo e na cidade”, das comunidades eclesiais de base, da teologia da libertação, e de outras práticas do pensar e práticas do agir. Algumas delas repensadas de forma apropriada e fecunda por pessoas com quem dialogo neste escrito.

Uma diferença importante “entre tempos” deve ser lembrada aqui. O encontro de diálogos eles-e-nós foi ao longo dos “primeiros tempos” algo vivido e pensado em e entre contextos de militância de um lado e outro. E foi algo passado entre-nós dentro de marcos de relações-de-movimento. De um lado e outro era “um povo”, ainda identificado como representantes de segmentos populares mobilizados, e nós, educadores-educandos no correr de suas ações coletivas, o que nos movia... e a eles.

Foi ainda um tempo algo anterior a boa parte justamente daquilo que começou a acontecer de então para agora. E a respeito do que trago fragmentos de depoimentos daqui em diante.

Entre o que houve e o que há, afinal o que mudou?

Quando, tanto entre as justificadas nostalgias de pessoas como eu e aquelas e aqueles que leem algo das memórias e dos escritos arcaicos de que falo aqui como uma quase “arqueologia da educação popular na América Latina”, nós nos debruçamos sobre o que permanece e o que mudou, uma primeira evidência terá – ou “teria”, segundo alguns – sido a passagem de imaginários, propostas e projetos de mega-transformações sociais, para metas situadas em planos mais delimitados.

Teremos ao longo do tempo transitado de mega-metas unificadoras, radicais e pensadas para serem efetivamente realizadas em tempos de presente-viável. Transitamos de esferas que iam do nacional ou continental e deles ao universal, em direção a médias-metas e mesmo a micro-metas flexíveis, bem mais locais, e entretecidas entre redes e regidas por “diferenças convergentes. Teremos passado de algo como: “proletários do mundo inteiro, uni-vos”, para algo como: “estudantes-militantes e camponeses de Santiago del Estero, vamos nos unir para construir uma “universidade camponesa aqui”.

Nunca inteiramente aceito e compreendido, O esgotamento de projetos-de-futuro de décadas passadas, em direção a um modelo histórico-utópico de uma sociedade socialista social e popularmente construída sobre as ruínas da sociedade capitalista, nunca deixou inteiramente de ser um horizonte. E, ao ver e ao agir de algumas pessoas, um projeto de futuro histórico único e irrevogável. No entanto, a partir dos próprios autores-atores populares junto a quem participamos de ações sociais de valor político, dimensões mais realizáveis de transformação sociais deveriam se tornar as metas viáveis, progressivamente construíveis e presentemente partilháveis.

Tal como bradamos pelas ruas, durante nossos Fóruns Sociais Mundiais”, ainda é um pluri-altermundismo o nosso horizonte. “Um outro mundo é possível”! Apenas o seu tempo de realização tornaram-se momentos sequentes de um presente

estendido e, não mais, um imprevisível e talvez inalcançável sempre-futuro.

Cinquenta anos atrás eu participava de experiências de ação popular em que toda e qualquer meta-mínima deveria servir a uma média-meta. E esta média-meta e a soma delas deveriam ser dirigidas à realização de uma ampla-meta. Agíamos então mais em nome de uma “política-de-movimento”, do tipo: “saibamos transformar tudo e construir juntos a sociedade socialista!”, bem mais do que do que em nome de uma política-de-campanha” do tipo: “lutemos por uma educação pública melhor em todos os sentidos possíveis”. E se agíamos em favor desta segunda-meta, haveria de ser como um caminho para atingir, através de uma “frente ampla” de ações sucessivas, metas políticas bastante mais amplas, radicais e fracamente utópicas¹¹.

Veremos, no desdobrar das linhas a seguir, que um real ou aparente reinvenção de metas de transformação social, associada a uma assumida vocação contra-hegemônica e insurgente, não abre mão do transformar o real social; de um abolir o poder de gestão do sistema capitalista e do esgotar a sociedade

11 Estou aceitando secundariamente trabalhar aqui com a relação entre relativos opostos: *políticas de movimentos X políticas de campanha*, a partir de idéias vindas de Zygmunt Bauman. No livro *Isto não é um diário, e no dia 6 de janeiro de 2011* (pois o livro é dividido em dias-temas e, não, em capítulos) e sob o título, *Sobre a justiça e como saber se ela funciona*, Bauman recorre a Richard Rorthy para lembrar com ele uma oposição que poderia aportar novos nomes para o que estou desejando chamar aqui de: “metas-ampas” (a transformação estrutural de uma sociedade), metas-médias (a construção de um sistema de educação pública inclusivo, crítico e de qualidade), e metas-mínimas (a alfabetização de uma turma de adultos analfabetos). Na esteira de Rorthy, Bauman coloca de um lado o que seria uma “política de campanha” e, do outro, uma “política de movimento”. E tanto Rorthy quanto Bauman parecem optar pela primeira, diante da ineficácia comprovada, o ver deles, de um aguardar algo efetivo “para agora e de modo duradouro” a partir de uma política subjacente e posta à espera da construção de uma sociedade futura em que enfim ela possa se realizar em plenitude.

de classes. Enfim, de um recriar cenários locais, comunitários, regionais, nacionais, e mesmo planetários, de um multiforme mundo isento de desigualdades (o primado da igualdade), diversificado entre diferenças (o primado da inclusão), realizado através da cooperação, da partilha e da responsabilidade pelo outro (o primado da solidariedade), e aberto à autonomia individual e coletiva, assim como ao diálogo entre convergentes, diferentes e divergentes (o primado da liberdade).

Em um momento de sua *presentación* do livro *El surgimiento de la antropología posmoderna*, o antropólogo argentino Carlos Reynoso dialoga com Rorthy e com Lyotard, sem acolher por inteiro as idéias, sobretudo do primeiro. Mas de ambos, e com mais ênfase em Lyotard, ele recolhe como um fundamento de uma nunca definida e sempre imprecisa pós-modernidade, a premissa de que ela se volta contra toda e qualquer recriação de meta-relatos. *Simplificando al máximo, se llama entonces posmoderna a la incredulidad respecto a tales metarelatos*¹². Do Apocalipse de João Batista ao Manifesto do Partido Comunista de Marx e Engels, nada mais sobra para ser acreditado. E, mais ainda, todas aquelas meta-narrativas que desde um presente anunciam um futuro utópico.

Na sequência do mesmo parágrafo, Carlos Reynoso acompanha Lyotard em seu desencanto com “o projeto da razão”. E, no que nos interessa aqui, o parágrafo desagua em um duplo desencanto. Primeiro: o da história como ciência, pois, tal como a antropologia, ela não será mais do que uma sucessão de “narrativas de narrativas”. Segundo: o do povo como sujeito e, no limite, herói da história.

En lo político, la posmodernidad es también el fin del “pueblo” como rey y héroe de las historias. Si no se puede creer ya en los relatos – dice Lyotard – menos se puede creer en sus protagonistas. El pueblo (y ya

12 Na página 24.

no solamente el proletariado) ha desaparecido del imaginario posmoderno como protagonista de la historia, la cual también se ha esfumado como proceso más o menos lineal, tendente a algún fin; no se sabe aún quien será el protagonista que lo suceda y el contexto temporal en que se situarán los acontecimientos, si es que se siente alguna vez la necesidad de postular alguno¹³.

Ora, páginas adiante teremos que convocar outra vez Boaventura de Souza Santos, e outros e outras entre nós, para buscar tornar efetivo um duplo resgate. O de “povo” e o de “história”. Um “povo” pluralizado, ampliado e aberto, para preservar ao mesmo tempo a sua existência e o seu protagonismo. Claro, não tanto em uma pós-modernidade desiludida do Norte, mas no interior de uma sofrida presença ativa na vida social e na persistência da história, aqui no Sul.

E plural, no sentido de que um povo, de que o modelo ideal seria o “proletariado” urbano do “Manifesto”, desdobra-se nos “povos do povo”. E “eles” vão dos povos da floresta até “nós”, na cidade e em locais coletivos como este, aqui e agora. Porque em uma outra direção, talvez não tão empiricamente *sociográfica*, mas por certo assumidamente *social*, *povo* deverá incorporar hoje não apenas quem como classe se assume como tal, mas quem como tal resiste e luta, entre as famílias negras do quilombo de Buriti do Meio, no Norte de Minas Gerais, aos camponeses acampados sobre barracas de lona preta ao longe de uma estrada no Rio Grande do Sul, e aos operários que na noite de Neuquén saem do trabalho para uma das escola do “Bachilerato Popular”.

Povo, também no conceito de uma cidadania ativamente ampliada, que desde Rousseau estende-se à pluralidade daquelas e daqueles que, como nós, não somos nem a antiguidade

13 Na página 24, ainda.

da nobreza aristocrática e nem, hoje, a atualidade do empresário capitalista e dos políticos que o servem.

E, mais, ao nos assumirmos como aquelas e aqueles que se somam a imaginários, práticas de vida e ações de resistência-insurgência de pessoas e povos indígenas, quilombolas, camponesas e operárias, reclamamos habitar tanto o “desde abaixo” onde imaginária e politicamente nos inserimos, quanto uma história. Uma história em que não somente queremos nos ver “fluindo”, mas que acreditamos que partilhamos do que busca fazê-la vir a ser o que deveria ser. Isto é, algo mais do que uma vaga e amorfa “trajetória da humanidade”, em direção aos acontecimentos de que participamos, e através do qual essa história é também uma difícil, mas realizável trajetória de humanização.

Em *Ecos del subsuelo: resistencia y politica desde el sótano*, o uruguaio Raúl Zibechi logra escrever o relato que eu gostaria de haver escrito, quando busca compreender justamente o que mudou “de lá pra cá” e o que está acontecendo “agora”, entre cenários em boa medida deslocados da cidade – mas nunca inteiramente - para o campo e da fábrica – mas nem sempre - para pluri-territórios de vida, luta e sentido.

Los desafíos iniciales partieron desde las áreas rurales y pequeñas ciudades, hacia comienzos de los noventa, en las que no había sido desarticulado el tejido social que hacia posible la resistencia. Sin embargo en los últimos años se han producido levantamientos urbanos que nos indican que las luchas más importantes parten ahora de sujetos más heterogéneos que la anterior clase obrera, luego de haber atravesad un proceso de reconfiguración interna¹⁴.

O que foi “o povo” com um claro sentido de classe, e de classe unificada como o proletariado - de que o “jovem Lula” em sua luta sindical que derivou mais tarde no *Partido dos Tra-*

14 Na página 72 de seu artigo, no mesmo livro: *De los saberes de la emancipación y de la dominación*

balhadores talvez tenha sido a figura pública mais notável, pelo menos no caso do Brasil - desdobra-se agora em uma polifonia de “povos do povo”. E o plural aqui é essencial, porque ele não é apenas o sinal da expansão de um singular irremovível, mas vale como a categoria que, ao tornar-se não apenas plural, mas diferenciadamente multiforme, transforma por inteiro uma velha compreensão de que, afinal é o “povo”.

O povo são povos. E povos, primeiro no sentido de sujeitos individuais e coletivos, autores e atores de culturas/identidades/histórias/lutas diferenciadas no interior de uma mesma nação, como a Colômbia, por exemplo. E povos em um sentido antes opaco e invisível, e por muito tempo presente mais em nossas teorias e mapas mentais acadêmicos do que na realidade dos imaginários de identidade, das redes e teias de interações e das pluri-frentes de resistência e luta. Aí está o sentido de “Pátria Grande” como um apelo popular de agregação de “Povos das Américas e do Caribe”. E também do que veio a ser a “Via Campesina”, não apenas latino-americana, mas internacional. E também as conectividades que unem e irmanam “povos da floresta”, que na Amazônia saltam fronteiras, primeiro em um país, como o Brasil e, depois, entre nações e entre povos dos “países amazônicos”. E, com ainda mais força, as redes e teias de povos indígenas-andinos.

Desdobro agora algumas ideias de Raul Zibechi, e ousou acrescentar outras, minhas. Ora, ao enunciar as características de uma presença ativa e contra-hegemônica dos “sin trabajo, sin techo, sin tierra” (aos quais eu agrego: “sin território”) Raúl lembra - junto com o geógrafo brasileiro Porto-Gonçalves - que:

Desde este punto de vista, podemos decir que la estrategia a largo plazo de los que viven en el sótano está siendo la de construir un mundo diferente desde el lugar que ocupan. En ese sentido, rechazan - ahora también de forma explícita y consciente

– incorporarse o integrarse en el papel de subordinados o excluidos que les tiene reservado el sistema¹⁵.

Podemos ir além. E podemos pensar que mesmo quando inseridos em sociedades onde a conquista de igualdade-inclusão, de autonomia-liberdade e auto-representatividade-e-participação solidária na construção de vidas, destinos e sociedades é lenta e sempre parcial, uma das premissas essenciais de frentes de resistência e de luta insurgente, está na ampliação, passo a passo, de fragmentos de autonomia e protagonismo no correr da vida cotidiana, assim como no acontecer da construção de sua realidade, como aquilo a que insistimos em chamar de história.

Ao reunir às de Raúl Zibechi com as outras e outros pensadores latino-americanos para dialogar com minhas vivências, ideias e imaginários sobre o que está acontecendo agora e o que mudou “de lá pra cá”, entendo que os processos de resistência e luta em nome dos quais nos reunimos aqui:

- 1°. Brotam de e se ramificam desde e entre os mais diversos territórios geográficos, sociais e simbólicos de origem;
- 2°. Recusam um protagonismo único, mesmo quando acolhem um horizonte unificado e, assim, estabelecem uma nova politização das *diferenças culturais*, de modo que o que era *cultura popular* e, em alguns países do Continente tendia a ser, oficialmente, *política cultural*, torna-se agora algo assumido como *cultura política*;
- 3°. Realizam uma politização de/entre culturas. O que antes era criado para ser pensado-e-vivido, torna-se

15 Na página 74. O texto de Porto-Gonçalves em que se apoia aqui Raúl é *Geo-grafias. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*, de 2001, publicado por Siglo XXI, no México.

agora algo destinado a também transformar esquemas, estruturas e sistemas do pensar-e-viver. E essas culturas plurais nutrem-se da ideia da inviabilidade de uma qualquer “cultura única”, ou mesmo uma “cultura socialmente “unificada” (uma “cultura nacional” gramscianiana dos anos 60, “a cultura do proletariado”, uma “cultura popular revolucionária”, e assim por diante), associada à partilha da crença em uma interlocução entre culturas diferenciadas, justamente por causa de suas diferenças dialogáveis e inter-influências, mas sempre irredutíveis a outras, sobretudo em uma sociedade igualitária;

- 4°. Recusam os “modelos de transformação social” teórica e programaticamente prontos e constituídos a priori fora de seus mundos sociais, e “desde fora” destinados a serem “aplicados dentro de seus mundos de vida, e através da ação derivada de seus sujeitos”, em direção a pluri-projetos abertos, dialógicos, flexíveis, a serem construídos nos próprios múltiplos e diferenciados processos de lutas populares emancipatórias.
- 5°. Lutam não mais apenas por “trabajo, tierra y techo”, mas agora também por “territórios”. Por territórios que vão desde os enclaves de “povos andinos”, “povos da floresta”, “povos de quilombos” em nome da demarcação justa de seus territórios ancestrais, assim como em nome de novos sentidos dados às próprias ações populares de re-territorialização. Territórios sociais, culturais, étnicos e simbólicos de vidas e de atribuição identitárias a *modos de vida* e aos seus *sujeitos da vida*.
- 6°. Ao lado de enfrentamentos em nome de uma transformação das estruturas dominantes de economia e poder, enfrentam o estado servil ao capital também em nome da alternativa de criação, em uma mesma

nação soberana, de pluri-nações de vocação étnico-cultural.

- 7°. Desqualificam as opções únicas, concentradas na hegemonia de partidos, poderes e projetos excludentes de condução de trajetórias emancipatórias uniformes, em direção a uma “confederação solidária” de pluri-poderes, de multi-projetos e de diferentes unidades sócio-culturais gestoras de poderes”, mas nunca “do poder”. De qualquer poder único. De qualquer poder único e centralizador.
- 8°. Optam, como um horizonte de saída emancipatória do sistema capitalista, por diversas, viáveis, diferentes e convergentes alternativas de gestão de uma solidária vida social pós-capitalista.
- 9°. A partir de sistemas próprios de endoeducação, tendem a diferenciar e diversificar a “educação popular”, deslocada de realizar-se como e através de propostas e modelos únicos - para fazer frente à educação unificada, hegemônica e colonizadora - em direção a diferentes modalidades e articulações críticas, criativas e dialógicas de criação de diferenciados sistemas de criação e partilha de saberes.
- 10°. Trazem para cenários de insurgências não apenas suas vocações de resistência e de luta contra-hegemônica, mas também as mais diversas práticas de produção e partilha da vida. Algo que deveria se constituir como fundamentos de alternativas tais como: economia solidária, economia do dom, agroecologia, agro silvicultura, ecologia, gestão de comunidades e de territórios, éticas, estéticas e eróticas de vida, altermundismo, etc.
- 11°. Neste sentido, de diferentes modos facultam com que a “cultura” e “as culturas” deixem de ser apenas o que em superfície se dá a ver como “as manifestações” mais visíveis e, não raro, peculiarmente pitorescas,

e reclamem as suas reais densidades. Elas aspiram traduzir-se em e como modos de vida, como construções profundas e interativas de sistemas próprios de símbolos, de sentidos, de saberes, de significados, de sentimentos e de sensibilidades, como a capacidade humana de criar mundos de partilha da vida;

- 12°. Enfim, pessoas, comunidades, movimentos e culturas patrimoniais-populares representam-se e se apresentam como algo mais do que apenas a sua visível face insurgente e a sua vocação mobilizada. Eis que desde o que até há pouco nos aparecia como o mais residual, o mais arcaico, o mais tradicional e, portanto, como algo bom para pesquisas e teses acadêmicas, como “a cultura dos outros”, mas questionável como “base-de-ação”, agora nos surge como algo mais do que sistemas peculiares e complexos de modos de vida.

Se estivermos atentos, lúcidos, críticos e sensíveis o bastante para aprendermos a apreender a fundo o que “eles” nos têm a dizer, a mostrar e a ensinar, poderemos vir a compreender que muito provavelmente algumas das “lições ocultas” dos povos e das comunidades patrimoniais (indígenas da floresta, do cerrado, dos Andes, tradicionais, quilombolas, camponeas, etc.¹⁶) haverão de ser também indicadores de modos de ser,

16 E pelo menos no caso brasileiro, que conheço mais a fundo, este “etc.” é fecundamente plural. Para se ter uma ideia, apenas na região do rio São Francisco e dos sertões do Norte do Estado de Minas Gerais, o que em geral denominamos de “comunidades tradicionais” abrange, de acordo com auto atribuição de identidades as seguintes denominações: comunidades sertanejas, comunidades beradeiras, barranqueiras, comunidades varredeiras, comunidades ilheiras (raras), comunidades geraizeiras (ou geralistas), comunidades chapadeiras, comunidades quilombolas e, no limite, comunidades indígenas (ou comunidade xacriabá, comunidade Krenak, etc.). Um dos depoimentos incluídos ao final deste escrito é de uma de tais comunidades tradicionais.

viver e agir que, justamente em nome de sua preservada ancestralidade, serão “modelos de futuro” também para nós.

É neste sentido que tenho ousado defender que diante das cada vez mais próximas ameaças das impropriedades e barbáries do sistema-mundo capitalista – a começar pelas anunciadas ameaças ao equilíbrio do já fragilizado planeta que habitamos – talvez não seja mais das ciências-de-ponta dos “brancos do Ocidente”, mas das faces e falas dos bronzeados povos patri-moniais do Sul e do Oriente – entre os Andes e o Butão – que deveremos mapear e aplicar imaginários, práticas e modos de vida.

É também neste sentido que tenho insistido em pensar o agronegócio como uma sobrevivência nefasta do passado, na mesma medida em que procuro compreender a agroecologia, a agro silvicultura, a economia do dom e suas derivadas, como reinvenções tradicionais de vocação futura.

“Felicidade Interna Bruta”, a FIB do distante Butão (budista) em lugar do PIB; modos de vida baseados não mais no “bem viver” do capital (explorar o outro, esgotar a vida e aproveitar a minha-vida, segundo o pragmatismo individualista do sistema dominante), mas no interior das provocações dos povos andinos, como: *Sumak Kawsay*, *Suma Qamana*, *Balu Wala*. Como reinvenção de um coletivo e partilhado “viver bem” uma vida em equilíbrio com a Vida e os Outro. Eis aqui apenas algumas das tantas “inovações tradicionais” que, acredito, tenderão a interagir na construção “desde abajo” do que temos buscado tão geográfica e culturalmente longe de nós. E que provavelmente esteve sempre, e quase às ocultas, tão perto de nós, tão ao nosso lado, tão diante de nós¹⁷.

17 Como uma entre outras muitas leituras sobre esta questão sugiro a leitura de *Buen vivir, vivir bien – una utopia en proceso de construcción*, um pequeno e precioso livro escrito por Alfonso Ibáñez e Noel Aguirre Ledezma e publicado na Coleção Primeros Passos, da Editora Desde Abajo, de Bogotá, em 2013.

Pensar com o Outro, compartilhar saberes e aprender com Ele

Para cultores-amadores da música clássica que, como eu, nunca conseguiram modernizar-se para além de Gustav Mahler, existe sempre presente uma trilogia de compositores “sagrados”, todos da Alemanha, e aproximados também pelo fato de que são lembrados como os “três bês”: Bach, Beethoven, Brahms (com a diferença de que o segundo pouco conheceu do primeiro e o terceiro venerava a música do segundo).

Feita esta digressão, talvez pelo fato de que ancestralmente escrevo sempre ouvindo música instrumental - uma outra trilogia de “bês” deve ser convocada aqui: Bachelard, Barthes e Boaventura. E os trago a este escrito porque entre eles – bem mais do que entre músicos – encontro inesperadas oposições. Gaston Bachelard constitui a ciência como uma assumida oposição ao senso comum. Porque pensamos “como senso comum”, e como o senso comum se perde entre “opiniões” que, acreditadas por seus emissores, são sempre não confiáveis e não constitutivas de um saber construtivo, é preciso criar e apurar um saber científico que, mais do que à ignorância, opõe-se à multiplicidade infecunda do senso comum.

Em uma contramão da via de Bachelard, Roland Barthes ousou apregoar um dia, que se existem formas de pensamento grosseiramente ilusórias, elas são justamente as da ciência. E se o ser humano é capaz de criar e alimentar-se de formas “realistas” de saberes, elas estão na arte. Mais definidamente, na literatura. Trago um fragmento – que leio e releio como um “credo”, confesso – da “aula magna” que Barthes ministrou no *Colégio de França*, quando foi eleito para ser um dos pensadores-docentes de lá.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas dessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes

no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

...

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens¹⁸.

Ora, se entre Bachelard e Barthes existe uma presumível oposição insuperável, o pensamento de Boaventura de Souza Santos poderia introduzir não um ponto de interação entre os dois franceses, mas pelo menos uma terceira via do olhar¹⁹. E

18 Roland Barthes, *Aula*, 2013 (16ª edição) Editora Cultrix, de São Paulo. Págs. 18 e 19. O grifo no “de”, na penúltima linha é de Roland Barthes.

19 Em defesa de Gaston Bachelard, de quem me confesso um leitor fiel, devo lembrar que ele... “são dois”. Aliás, uma de suas frases enigmáticas é: “estou só, logo somos quatro”. Existe o “Bachelard diurno”, autor de escritos sobre epistemologia das ciências de um enorme valor. Não são poucas as pessoas que o consideram o mais fecundo “pensador da lógica da ciência” na atualidade. Creio que Roland Barthes não o lia, e devo confessar que eu o evito. No entanto existe um “Bachelard noturno”. Este velho e querido escritor entre o crepúsculo e a noite, deixava de lado o “conceito” a quem servia durante o dia, e tornava-se um cultor do “devaneio”, sua amante noturna. Na esteira de Roland Barthes (a quem não cita, até onde sei), ele deixa de lado a ciência e descobre a poesia como um caminho excelente de amorosa e devaneante contemplação de tudo. No Brasil os livros do “Bachelard noturno” estão em grande maioria publicados pela Editora Martins Fontes de São Paulo. Sugiro ao leitor que inicie pelo *Fenomenologia do devaneio*. Sugiro também que comece

é ela a que nos interessa aqui. Em seus livros Boaventura reitera a ideia de que entre o *saber científico* e o *senso comum* existe uma tendência a uma relação de contiguidade e de interação, mais do que de mútuo desconhecimento ou de oposição. No ponto extremo de seu pensamento, a ciência de um futuro humanizado – sem desigualdades e entre diferenças – em boa medida se realizará como e através do *senso comum*.

Ora, na *Introdução a uma ciência pós-moderna* ele se volta contra o cientificismo de Gaston Bachelard, e em um momento de aproximação a Jean Piaget, trás dele o lamento – ou a espantada revelação de que – tanto a sociologia quando a psicologia sofrem “o triste privilégio de tratar de matérias de que todos se julgam competentes”²⁰.

Talvez à diferença do que foi em suas “origens burguesas” e como uma reação ao racionalismo do século XVIII e da história da Europa, em nossos dias e “aqui”...

... Se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação. Porém opô-lo, por essas razões, à ciência como quem opõe as trevas à luz, não faz hoje sentido por muitas outras razões. Em primeiro lugar, porque,

a ler após o crepúsculo. E que, tal como o próprio Bachelard, abra uma garrafa de vinho.

20 *Introdução a uma ciência pós-moderna*, página 31. O trabalho de Piaget que ele cita é *Psicologia e Epistemologia*.

se é certo que o senso comum é o modo como os grupos e as classes subordinados vivem a sua subordinação, não é menos verdade que, como indicam os estudos sobre subculturas, essa vivência, longe de ser meramente acomodatória, contém sentidos de resistência que, dadas as condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta. Dando um exemplo da minha própria investigação, é dessa forma que interpreto o senso comum jurídico dos habitantes das favelas do Rio de Janeiro (1974; 1977; 1980)²¹.

Na sequência Boaventura de Souza Santos prossegue com mais outros três motivos em nome dos quais ele nega a oposição ciência *versus* senso comum. Fiquemos no primeiro. Quero ressaltar da contribuição de Boaventura, uma lembrança que a bem da memória dos “velhos tempos” já era algo bastante trabalhado desde a aurora da educação popular, para ficarmos aqui com o que nos é mais próximo. E qual é ela? É a ideia de que sentidos comuns (imaginários, sistemas de crenças, saberes, ideologias, etc.) populares e, no que me toca mais de perto: camponeses e quilombolas, característicos do que costumamos denominar “povos” ou “comunidades tradicionais”, depois de haverem sido por séculos, sistemas simbólicos de uma sutil e persistente resistência a um domínio invasor e colonizador, em pouco tempo podem se tornar uma aguerrida vocação de luta contra-hegemônica e insurgente.

E esta passagem de uma *comunidade tradicional tradicionalizada* a uma *comunidade tradicional crítica*, mobilizada e francamente contestadora, começa a realizar-se quando, dadas as mudanças impostas pelo avanço do capital sobre territórios geográficos, sociais e simbólicos da “gente do povo”, brota, em contrapartida uma ativa aliança culturalmente política e peda-

21 Boaventura, op. cit. páginas 37 e 38.

gologicamente dialógica entre “nós-e-eles”. Bem sabemos que em boa medida o que “eles” agora dizem e escreve, foi algo dialogado conosco e aprendido entre-nós. Não saberíamos sobre eles sem haver aprendido com eles. E eles não saberiam saber muito do que sabem agora se não tivessem dialogado e aprendido conosco. A isto chamo: educação popular.

Eis o que nos parece ser um desafio senão novo, pelo menos reescrito para os dias de agora. E é juntamente um homem que, vindo da tradição científica da Europa, e que se confessa um aprendiz do que viveu e partilhou entre favelados do Rio de Janeiro, quem – entre outras e outros – nos desafia ao passo seguinte depois daqueles que começamos a ensaiar nos anos 60 e 70. Naquele então, indo até “junto ao povo”, enquanto imaginávamos dialogar com ele, o mais que logramos realizar foi falar “entre-nós” através “deles”. No entanto, aqueles foram os primeiros passos do que veio a acontecer e acontece vertiginosamente agora, aqui.

Em um primeiro momento, como lembrei em mais de um escrito meu sobre a educação popular, nós, latino-americanas/os nos descobrimos a nós mesmos. Aprendemos a nos ouvir e ler. E se buscávamos ainda entre os pensadores do “Norte do Mundo” alguma substância para os nossos saberes, sentidos e ações, elas somente nos diziam algo quando em diálogo “de igual para igual com os do Sul”. A começar pelo protagonismo de Paulo Freire, Orlando Fals Borda e de Eduardo Galeano, entre outras e outros tantos.

Bem mais do que em décadas atrás, agora chega o momento em que aquelas bocas caladas se abrem entre os seus. E bradam contra os maus, e nos falam, os que as desejamos ouvir. Seus homens e suas mulheres escancaram falas, saltam fronteiras, saem pelas ruas em passeatas, ocupam espaços entre escolas e universidades, estudam-se a si-mesmos, dividem conosco as principais mesas redondas e outros momentos de debates em eventos nacionais e internacionais. E começam a aprender

“desde abajo” a ousar desafiadoras perguntas e pesquisas sobre quem afinal... “nós somos”.

Ora, Boaventura de Souza Santos nos trás de outros campos para os nossos a palavra “ecologia”, e ele nos propõe uma sequência delas: *ecologia dos saberes*, como diálogo entre o saber científico e o “saber popular e laico”, ao lado de *uma ecologia das temporalidades*, que nos desafia a rever tempos e cronologias que fundamentam narrativas de histórias (no plural), ao lado também de uma *ecologia do reconhecimento*, que de uma vez rompa com as hierarquias - sem as quais não vivem nem a ciência hegemônica e nem a sua morada, a academia - e, como campo de práticas de vida, uma *ecologia das produtividades*, oposta a uma *monocultura das produções* “centrada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária”.

Centrada, lembro, não apenas em “novas” práticas de gestão humanizada da produção de bens, serviços, sentidos e saberes, mas na busca do que vem “deles” e através “deles”. E, como tal, possa ser relido e na reincorporação aos nossos próprios mundos e momentos de experiências de relações com a natureza e entre os seres humanos.

Arcaicos e inovadores sistemas de modos patrimoniais de vida, enfim, que são a marca original da tradição dos “outros povos” coletivamente e, também “dos outros dos povos”, nas suas singularidades individuais²².

Envelhecemos demais o de que dispomos para pensar e agir. Ao colocarmos na “roda dos diálogos” as hoje tão fertilmente ricas e diversificadas criações de idéias e de propostas de insurgência e emancipação, demos um grande passo em direção à originalidade que brota de nossa própria solidária autonomia. Ao nos voltarmos como educadores-aprendentes aos diversos territórios simbólicos de saberes, significados e sentidos das

22 Essas palavras e ideias estão na e ao redor da página 9 de *renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*.

pessoas e dos coletivos diversificadamente populares com quem convivemos nossas esperanças de “um outro mundo”, teremos dado o passo que nos falta.

Os instrumentos de que dispomos no plano teórico e epistemológico são os hegemônicos, ou seja, nos termos do autor, as semânticas legítimas da convivência política e social: a legalidade, a democracia, os direitos humanos. Essa contradição impõe um duplo esforço: como trabalhar esses instrumentos de forma contra-hegemônica e tentar perceber, nas culturas e formas políticas marginalizadas pela modernidade ocidental, indícios, sementes e embriões do novo?²³

23 O mesmo livro. Página 11.

A VOCAÇÃO DO HUMANO NA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Paulo Freire não costumava empregar essas palavras de algum modo polares: “iluminismo” e “romantismo”. E quanto o fazia, por escrito ou oralmente, seria de forma crítica. Relembro com insistência que sobretudo em *Pedagogia do Oprimido* o qualificador com que ele se identifica é: “humanismo”.

Em outra direção eu, um “romântico assumido”, penso que uma das maiores lacunas entre as pessoas que se imaginam “realistas”, é que elas acreditam que romântico é... “romântico”. No que toca o que aqui nos importa - a educação - acredito que o verdadeiro romântico é um realista que busca nas raízes do povo e em suas culturas populares os fundamentos de sua ação sobre a realidade social.

Entre Goethe e Gramsci, o romântico-realista volta-se ao “seu povo” em busca das “tradições” das “culturas populares” ontem e hoje escondidas dos, ou desqualificadas pelos “eruditos”. “Tradições culturais vindas da terra”, e hoje tornadas “as verdadeiras raízes de nossa identidade nacional”; eis a pedagogia política do projeto romântico.

E eu escrevo isto em um momento em que ao longo da América Latina, e de maneira muito intensa e politicamente polêmica no Brasil, vivenciamos uma era em que pessoas e coletivos de pessoas, entre indígenas dos Andes ou da Floresta Amazônica, negros quilombolas, camponeses e os mais diversos outros “povos do povo”, surgem e emergem em um cenário não apenas etnicamente cultural, mas culturalmente político. E entre novos habitantes de nossas universidades, ou ainda em suas aldeias de origem, eles nos falam como autores, atores e senhores de suas falas e de seus imaginários. E, na sequência de Paulo Freire sessenta anos antes, eles os falam como protago-

nistas de seus projetos e como pensadores e praticantes de suas políticas de presença, partilha e participação social de vocação descolonizadora, etc.

Quando imaginamos uma educação de e desde raízes populares, como um projeto emancipador desde também a educação, de um modo ou de outro estamos tornando atuais para o nosso tempo o que antes de nós homens como Simon Rodrigues, José Martí, e tanto outros pensaram e buscaram colocar em prática.

Recordo que por vias oficiais e, não raro, através de detentores militares ou militarizantes do poder, como algo proveniente de importações diretas de um pluri-ideário europeu ou norte-americano, a *educação pública* entre nós teve suas bases fundadas seja sobre um imaginário iluminista em sua versão mais colonizadora, revestida de uma releitura terceiro-mundista desde um já distorcido e desqualificado projeto entre iluminista e romântico na Europa.

O desafio de Simon Rodrigues: “inventamos ou erramos” raramente foi levado a sério, e apenas “folcloricamente” veio a se tornar um fundamento pedagógico consequente e durador. E menos ainda nos dias de agora¹.

Em praticamente todo o continente, desde o alvorecer das colônias até a sedimentação das nossas repúblicas (não esquecer que o Brasil foi um Império desde 1922 até 1989 – e um “império” de vocação também imperialista”), primeiro os nossos colonizadores e, depois, os nossos governantes dedicaram-se ao etnocídio de pessoas e de povos originais, ou à sua redução a servos e marginais.

1 É uma felicidade sabermos que a Editora Autêntica, de Belo Horizonte, acaba de fazer traduzir e publicar *inventamos ou erramos*. Penso que o próprio Paulo Freire teria enriquecido bastante as suas ideias pedagógicas se tivesse em seu tempo tido contato com os escritos deste notável pioneiro de uma educação “nossa e para nós” na América Latina. Eu também lamento só ter vindo a conhecê-lo através de amigos educadores da Colômbia.

Logo após a (relativa e parcial) “descolonização” da América Latina, entre artistas, escritores, educadores, alguns cientistas e raros políticos, algumas releituras “nativistas” souberam redescobrir o indígena e desvelar tardiamente, como pessoas, como coletividades e como culturas, os negros e os camponeses mestiços em grande maioria, em alguns países como o Brasil. Demoramos bastante mais para desvelar a realidade de que os “povos” estudados e recém-celebrados como “autênticos criadores de nossas culturas nacionais”, ademais de fornicar, comer, cantar, orar e bailar, foram protagonistas de sucessivos enfretamentos e lutas contra o poder opressor dos senhores brancos, portugueses primeiro e, depois, brasileiros.

Uma realista releitura da História do Brasil de antes e de depois da independência, revelará que ao longo de praticamente toda a nossa história os povos indígenas protagonizaram sucessivas lutas de resistência. Negros escravos criaram nas florestas os seus quilombos, e um deles resistiu aos brancos por mais de 60 anos. E as lutas camponesas no Nordeste e no Sul do Brasil chegaram a chamar a atenção de Vargas Llosa, que veio ao Brasil coletar dados e fatos para escrever *A Guerra do Fim do Mundo*, romanceando as lutas de Canudos, talvez o mais demorado e ferrenho conflito entre camponeses e forças armadas na América Latina.

Recordemos que Paulo Freira viveu os seus primeiros anos em meio ao que veio a ser a educação popular, inteiramente mergulhado no que então chamávamos no Brasil de “a questão da cultura popular”. E foi quando então considerávamos tanto uma peça do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal, quanto o trabalho de alfabetização de camponeses em Angicos, nos sertões do Rio Grande do Norte, como “ações de cultura popular”.

Na citação abaixo, quando Giovanni Semeraro fala de “movimentos de educação e cultura popular no Brasil dos “anos 60”, a palavra “educação” traduz “alfabetização”. E, mais adiante, por extensão e segundo uma feliz expressão de

Paulo Freire, a lembrança de que “nem todos são professores, mas todos nós devemos ser educadores”.

Em pouco tempo, o surto de proliferação dos movimentos de educação e de cultura popular assumiu as proporções de um fenômeno vertiginoso. Entre 1960 e 1961 podia-se contar só com algumas organizações; no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife em setembro de 1963, foi possível registrar 77 movimentos presentes, dos quais 44 realizavam atividades de alfabetização de adultos”².

Em alguns escritos sobre a educação popular tratei de elencar e dialogar com diferentes (e polêmicas) concepções de Cultura Popular, entre militantes cristãos, marxistas e humanistas laicos, inclusive as de Paulo Freire, ao longo dos anos 60 no Brasil.

Devemos notar que um crescimento de movimentos de vocação emancipatória através das mais diversas esferas de uma “ação cultural” ocorreram ao mesmo tempo em que em “meio popular” uma equivalente recriação de movimentos sobretudo camponeses estendia-se por quase todo o território brasileiro.

O que foi durante longos anos assunto de pesquisadores de “nosso folclore”, veio a se tornar um alicerce cultural de ações pedagógico-emancipadoras, entre os anos sessenta no Brasil, e também em outras nações do Continente, a “Cultura Popular”.

Marilena Chauí lembra sentidos atribuídos a ela desde a Europa de origem.

Ora, Cultura Popular também não é um conceito tranquilo. Basta lembrarmos os

2 *A primavera dos anos 60 – a geração de Betinho*, página 89.

três tratamentos principais que ela recebeu. O primeiro, vindo da Ilustração Francesa, a considera como o resíduo da tradição, um misto de superstição e ignorância a ser corrigido pela educação do povo; o segundo, com o Romantismo do século XIX, afirma que a cultura popular é a cultura do povo bom, verdadeiro e justo, ou aquela que exprime a alma da nação e o espírito do povo; e o terceiro, vindo dos populismos do século XX, mistura a visão romântica e a iluminista; da romântica mantém a ideia de que a cultura, simplesmente por ser feita pelo povo, é boa e verdadeira em si; da visão iluminista, mantém a ideia de que essa cultura, por ser feita pelo povo, tende a ser tradicional e atrasada com relação ao seu tempo, precisando, para atualizar-se, de uma ação pedagógica, realizada pelo estado ou por uma vanguarda política. Cada uma dessas concepções da cultura popular configura opções políticas bastante determinadas; a ilustrada ou iluminista propõe a desapareição da cultura popular por meio da educação formal, a ser realizada pelo estado; a romântica busca universalizar a cultura popular por meio do nacionalismo, o seja, transformando-a em cultura nacional; e a populista pretende trazer a “consciência correta” ao povo para que a cultura popular se torne revolucionária (na perspectiva das vanguardas de esquerda) ou se torne sustentáculo do Estado (na perspectiva dos populismos de direita³.

3 Marilena Chauí, *Reflexões sobre Cultura e Democracia, em O pensar filosófico, A cultura e a formação humana*, páginas 40 e 41

Pode-se não concordar inteiramente com a passagem acima, vinda de uma filósofa cujas coerentes e esquerdistas filiações políticas são bastante conhecidas. No entanto acredito que elas poderiam ser tomadas como um ponto de partida para chegar de volta a Paulo Freire. A frase *“e a populista pretende trazer a “consciência correta” ao povo para que a cultura popular se torne revolucionária (na perspectiva das vanguardas de esquerda)”* merece ser relida desde uma diferença que em suas áreas territoriais mais distantes tende a ser uma divergência.

Se pensamos as frentes de lutas populares juntamente com a ativa presença de agremiações de um modo ou de outro vinculadas à cultura popular e, depois, à educação popular, entre os anos sessenta e setenta no Brasil, poderemos assinalar no que estarei chamando aqui de uma “vocalização freireana”, alguns eixos essenciais de imaginários e ideários que o separam (e de forma extrema) dos “populismos de direita”, tanto quanto (e de forma relativa e moderada) de concepções político-pedagógicas então estabelecidas de modo geral pelos militantes marxistas.

Se sintetizarmos entre mínimas palavras diferenças e divergência entre o imaginário humanista-emancipador de Paulo Freire e o de pessoas e agremiações marxistas da década dos anos 60, poderíamos colocar uma versão centrada em: humano-cultura-sociedade-diálogo-povo-educação popular X humano-trabalho-sociedade-dialética-classe-educação de classe. Sem esquecer que as palavras “dialética” e “práxis” são também caras e usuais em Paulo Freire. Sem, no entanto, o mesmo sentido dado a elas pela ortodoxia marxista de então. Uma leitura aberta de Pedagogia do Oprimido e dos livros posteriores, a partir de Pedagogia da Esperança, deverá deixar isto claro.

De outra parte, a categoria “consciência” é uma primeira sequência algo “mecanicista” no “primeiro Paulo Freire (consciência intransitiva-consciência transitiva ingênua-conscientização- consciência transitivo-crítica) será logo abandonada. De resto, a “consciência” era em seus primórdios

uma categoria bastante mais usual entre militantes cristãos de esquerda do que entre militantes marxistas. Ela provinha de Hegel e não de Marx, e no Brasil dos anos sessenta foi aprofundada e difundida pelo filósofo Henrique la Lima Vaz, um sacerdote jesuíta estreitamente próximo da Juventude Universitária Católica e do Movimento de Educação de Base. Vem dele a expressão “consciência histórica”, que em 1961 veio a substituir a categoria “ideal histórico”.

Tento de forma aproximada e assumidamente precária sintetizar o que me parecem algumas ideias de fundo em Paulo Freire.

- 1°. Na tradição freireana saberes individuais e sistemas culturais entre o que se vive e produz nas universidades, e o que se cria e partilha em comunidades populares são sistemas de saberes, de sentidos de vida e de significados de mundo diferentes, mas não desiguais. Assim, o que existe nas culturas populares de propriamente alienado, é o que sobre elas foi hegemonicamente imposto pelas classes opressoras. Um trabalho de ação cultural através da educação não deve apagar e reescrever o que há de próprio nas culturas populares. Deve pedagógico-politicamente retirar, a partir do trabalho dos próprios agentes populares, o que culturalmente é invasor em suas culturas. A ideia de “invasão cultural” está presente desde Pedagogia do Oprimido. E este trabalho desalienador não é uma ação pedagógica direta do educado popular sobre o educando do povo. É o acontecer de uma ação dialógica entre um e o outro.
- 2°. Assim sendo, o diálogo entre pessoas-e-seus-saberes, quaisquer que sejam elas, é a forma original e essencial em qualquer trabalho pedagógico e politicamente emancipador através também da educação. O diálogo não é uma metodologia facilitadora de uma transposição, ou até mesmo uma imposição de saberes e valores culturais de uma pessoa sobre outra, ou de um

coletivo cultural sobre um outro. O diálogo diferenciadamente igualitário entre “quem- ensina-aprendendo” e “quem-aprende-ensinando” é o único procedimento político-pedagógico viável e consequente na pedagogia freireana. Só se aprende o que mutuamente se constrói. E só se constrói saberes a partir de uma igualitária partilha de/entre sujeitos individuais ou coletivos de criação de culturas.

- 3°. Como uma consequência, não lidamos com ciências pre-construídas e prontas a serem ensinadas; materialismo histórico e materialismo dialético incluídos, a não ser como mutáveis sistemas abertos ao diálogo e à recreação. Não existem educadores estabelecidos, individuais (uma professora) ou sociais (um partido). Ensinar algo a alguém é a contraparte substantiva de uma ação, cuja outra metade é o aprender.
- 4°. A *dialética* na pedagogia e na política freireana é desveladoramente *dialógica*. E tanto o saber que se partilha quanto uma ciência reconstruem-se e se reconstituem-se no acontecer do processo de mão-dupla de ensino-aprendizagem. Assim, a pedagogia freireana diferencia-se de leituras dialéticas mais cientificistas, porque não pensa o desvelar de uma realidade social e histórica através da aplicação centrada em um fundamento científico e em um método e análise da realidade pré-estabelecido.

A dialética-dialógica freireana tem os seus fundamentos na *interação* entre saberes de uma mesma cultura (ciência, arte, imaginários, etc.), na integração entre diferentes saberes, sentidos e significados culturais (os “eruditos”, os “populares”, os “indígenas, etc. E na antecipada indeterminação. Sabemos o criamos, e ao longo do processo de mútua criação pedagógica estamos abertas ao que virá a acontecer. Eis uma das dimensões do “inédito viável” em Paulo Freire.

E nos seus escritos anteriores ao exílio, a presença da cultura é marcante e fundadora. Trago um depoimento originário de um dos primeiros movimentos de cultura popular. Trata-se do movimento “De pé o chão também se aprende a ler”. Sob forte influência das idéias de cultura, consciência e transformação social através da cultura, eis o que os militantes do “movimento” leem durante o *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Movimentos de Cultura Popular*, em setembro de 1963, no Recife.

Há (...) um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional-socialista e anti-imperialista. Por conseguinte, embora pareça um princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas, em última instância, a afirmação e vitória dessa revolução é que virá possibilitar o superamento das alienações que se processam o plano político e econômico. Fica claro, portanto, o mais profundo sentido dialético da revolução popular, que não é um fim, porém um meio de conseguir a libertação total do povo, fazendo-o construtor de seu destino. Nenhum povo é dono do seu destino se antes não é dono de sua cultura”⁴.

Em setembro de 1963, em algum lugar da Universidade do Recife, Paulo Freire e companheiros do SER deveriam estar presente e atento quando este documento era lido. Há fortes acentos dele em *Pedagogia do Oprimido*.

4 Tomado de *A primavera dos anos 60 – a geração de Betinho*, páginas 90 e 91. Grifos e aspas dos autores originais,

VENDO E LENDO AS FICHAS DE CULTURA DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE



A respeito de Paulo Freire, quase sempre consideramos as suas teorias a respeito da pessoa humana, da sociedade, da cultura e de processos culturais de transformação de pessoas, de coletivos e de sociedades através da educação.

Neste estudo quero focar mais imagens do que idéias. Quero “ver”, mais do que “ler”. E para tanto quero dialogar com as gravuras criadas para o início dos trabalhos de alfabetização através do que nos acostumamos a chamar de “Método Paulo Freire”. É bastante frequente que cartilhas e outros “livros de leitura” sejam ilustrados, sobretudo quando dirigidos a crianças. No “Método Paulo Freire” também há imagens. Apenas elas irão ser projetadas diante de pessoas alfabetizadas dispostas em um círculo para dialogarem a respeito do que elas pensam a respeito das imagens que veem. Em palavras gratas a Paulo Freire, eis um trabalho de alfabetização em que se

começa por aprender a “ler o mundo”, antes de se aprender a “ler palavras” com que o mundo visto e vivido, é pronunciado¹.

Em sua primeira versão e tal como foi “aplicado” em Angicos, no Rio Grande do Norte, o trabalho de alfabetização de adultos começava com a projeção de uma série de “fichas de cultura”. Imagino que alfabetizandas e alfabetizandos talvez decepcionados por não receberem nenhuma cartilha, livro de leitura, caderno e lápis, estranhariam mais ainda quando se vissem convocados a olhar imagens projetadas na parede e a conversarem longamente sobre o que estavam vendo diante delas.

Depois de alguns ensaios originais para a elaboração das “fichas”, elas acabaram tomando forma final através do trabalho artístico de Francisco Brennand, um artista pernambucano amigo de Paulo Freire. Antes, inclusive para uma “experiência em Brasília”, as fichas de cultura foram redesenhadas a partir das imagens nordestinas originais. Foram elaboradas em meados de 1963 e destinadas à grande “cruzada” do Programa Nacional de Alfabetização, abortado antes do início em consequência do golpe militar de abril de 1964. O MEC pretendia através do “Programa” alfabetizar 5 milhões de adultos no Brasil em dois anos. Formavam originalmente um “filminho” que de ficha em ficha iam sendo projetados diante dos alfabetizandos.

No começo dos anos sessenta, entre Paulo Freire e outras e outros educadores individuais ou coletivos era usualmente chamado de “processo de conscientização”, tinha em seu foco de origem a idéia de que tal “tomada de consciência” seria realizada ente pessoas, coletivos e classes sociais, através do

1 Tanto as imagens quanto alguns dos dados e das ideias mais essenciais foram obtidas da visão e da leitura de um artigo de Osmar Fávero e Elisa Cota, da Universidade Federal Fluminense: *As fichas de cultura do Método de alfabetização Paulo Freire – um ovo de Colombo*. Ele foi originalmente publicado na Revista Linhas Críticas, v. 18 n. 37, set./dez. 2012, já lembrado aqui páginas acima.

reconhecimento de que através de ações realizadas como *trabalho* resultavam não apenas em produtos, como o feijão que o lavrador planta e colhe. Realizavam-se como e através de processos, por meio dos quais um “mundo de natureza dado” era transformado em um “mundo de cultura transformado e significado”. Processos através dos quais também aquele que age-transformando o mundo, transforma-se a si-próprio com um ser consciente de ser um “criador de cultura”.

Assim, uma a uma, as dez imagens deveriam ser sequencialmente projetadas diante de alfabetizandos sentados primeiro diante de uma tela e, depois, ao redor do “círculo de cultura”².

Deixemos que com suas palavras Paulo Freire deponha sobre a sua opção original pelo foco sobre a “noção de cultura”.

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênuo e no desenvolvimento de crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição siste-

2 Lembro que para o Dicionário Paulo Freire escrevi três verbetes. Um deles sobre o conceito de “cultura”, outro sobre o “círculo de cultura”. E um terceiro, recordando minha vida errante e também a de Paulo Freire, sobre a “andarilhagem”.

mática da experiência humana. Como uma incorporação, por isto crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o alfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto³.

Antes de apresentar aqui algumas das “10 fichas de cultura”, junto com breves comentários meus, devo recordar de passagem que como uma provável criação de sua época - o começo dos “anos sessenta - as “fichas de cultura” configuravam três “faltas” compreensíveis em 1961, e discutíveis em 2021. Primeira: elas traziam imagens de personagens humanos quase sempre masculinos. Elas continham um viés típico de uma antropologia evolucionista já então “fora de moda”, como no momento em que apresentavam um índio com arco-e-flecha, como um “caçador iletrado” e, depois, um branco, com uma espingarda, como um “caçador letrado”. Elas apresentam como atividades culturais, primitivas cenas de caçada, em que um pássaro é morto. Em versões posteriores algumas fichas de cultura originais foram revistas, tal como na retradução do Método Paulo Freire feita pela equipe do Movimento de Educação de Base de Goiás, em 1963, e que tomou o título de “Benedito e Jovelina”, o casal camponês central na releitura do método, então adaptado para a alfabetização através de escolas radiofônicas⁴.

3 Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, 1967, páginas 108 e 109.

4 Escrevi um breve artigo a respeito do “Benedito e Jovelina”. Além de “jogado nas nuvens” ao longo das muitas “lives” de que participei entre

A sequência das Fichas de Cultura

As fichas apresentam cenários entre a natureza selvagem e o mundo rural. Nas duas primeiras fichas tanto o homem quanto a mulher estão sem sapatos ou botas, o que poderia ser uma clara mostra do que mais adiante seria em Paulo Freire a “condição oprimida” (ou “subalterna”). Mas o que poderia representar também a estreita relação entre o ser humano e a natureza.

As duas primeiras fichas sugerem não apenas um cenário rural, mas um lugar de vida já transformado da natureza para a cultura... sem deixar de ser rústicamente natural. O homem da primeira ficha é um camponês naturalizado. Descalço, ele está sem camisa e com a calça remendada. No entanto por a enxada com que planta o que colhe. E está próximo ao poço que provavelmente terá construído, assim como a sua pequena casa. Notemos que desde as duas primeiras fichas de cultura as pessoas trazem nas mãos um livro. Nas do homem sozinho na primeira; nas mãos da mulher, na segunda. Uma ficha que de alguma maneira “culturaliza” mais os personagens, pois o homem está completamente vestido, assim como a mulher, embora os dois esteja ainda sem sapatos. Cercados de animais selvagens (uma onça) e domesticados (todos os outros), o centro da imagem é uma planta, um arbusto, uma árvore, que a imagem sugere haver sido ou estar sendo plantada pelo homem.

os anos de 2020 e 2021, ele saiu impresso em 2021 no livro: Paulo Freire – tantos anos depois, publicado pela Editora WAK, do Rio de Janeiro.



Seres e “coisas” do mundo natural interagem com seres e “objetos” de uma natureza transformada através do trabalho criador do ser humano. Habitando ainda um mundo dominado pela natureza, o homem e a mulher o transformam através do seu trabalho. Este é o sentido em que Paulo Freire empregará a palavra “práxis”, vinda tanto da filosofia grega quanto de Marx. Ela deverá significar não apenas o trabalho “em-si”, como atividade manual e produtiva. Significará uma ação intencional e criadora, através da qual, transformando um mundo de natureza em um mundo de cultura, primeiro em sua mente e, depois com as suas mãos, o ser humano se reconhecem como um criador de seu próprio mundo, um recriador de si-mesmo e um “sujeito da história”.

Era frequente entre nós entre os “anos sessenta” a tríade de expressões: “consciência-de-si” (reconhecimento de um valor pessoal que iguala os seres humanos entre as suas diferenças); “consciência-do-outro (reconhecimento de meus outros como seres-de-relações através dos quais eu me construo e compreendo a mim-mesmo). “consciência-do-mundo” (o reconhecimento do mundo como criação coletiva de seres humanos acompanhada da consciência crítica do mundo dividido entre opressores-e-oprimidos e, assim, destinado a ser transformado através de um “trabalho político” emancipador).

Apresento aqui apenas a terceira das três fichas de cultura apresentadas a seguir às futuras alfabetizadas. Em sequência elas apresentam três seres em atividades de caça. A primeira é a do “caçador Iltrado”, um indígena no pleno mundo da natureza, sem qualquer dos elementos do rústico mundo camponês das duas fichas precedentes.



Na quarta ficha de cultura retorna um camponês, agora armado de uma espingarda e, tal como o indígena, abatendo um pássaro. Na quinta ficha a imagem apresenta um “gato caçador” ao lado de um rato morto por ele. Eis como Osmar Fávero e Elisa Cota procedem a uma leitura crítica das três fichas. Lembrando, claro, que elas representavam em boa medida os imaginários de então. Tempos em que entre nós as questões e os dilemas dos relacionamentos entre a sociedade e o ambiente, e entre os seres humanos e a natureza ainda não haviam emergido como imaginários, ações e questões relevantes. Lutávamos por “reforma agrária” e por “justiça social”. A “questão ambiental” e suas derivadas teriam que esperar no Brasil e na América Latina pelas duas décadas seguintes⁵.

5 Posso dar aqui o meu próprio testemunho, Entre os anos 60 e 70 estive dedicado a questões sócio-políticas através de ações culturais e pedagógicas. Sobre tais questões escrevi alguns livros e organizei outros. Apenas nas décadas seguintes associei a educação popular a questões e à educa-

Ao apresentar, nas fichas 3, 4 e 5, a diferença ontológica entre os homens (índio e caçador) e o gato, que não realiza cultura ao caçar o rato, introduzindo a noção de cultura como produto de relações sociais, o Manual para os animadores, preparado em 1962 pela equipe de Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife, ainda insiste em uma ideia evolucionista de estágios, já bastante criticada na época pela produção antropológica.

Afirma que o caçador está no “estágio de civilização”, comparando-o com o índio. Estabelece, dessa forma, uma classificação hierárquica das diferenças, marcada pelo etnocentrismo. No apêndice do livro Educação como prática da liberdade, elaborado após as experiências da década de 1960,

Paulo Freire apresenta a discussão ocorrida em círculos de cultura a partir das fichas e não nega a existência de cultura e de educação nas sociedades indígenas. Diz que o caçador e o índio estão em “fases histórico-culturais” distintas, ou seja, o homem iletrado vive oprimido; com a alfabetização o homem passa a pertencer a uma cultura

ção ambiental. Participei então de curso e de incontáveis encontros sobre “nós e a natureza”, e escrevi alguns livros com nomes como: *As flores de abril*, *O voo da arara azul*, *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos* (para o Ministério do Meio Ambiente) *Minha casa, o mundo*, todos eles com foco sobre a natureza e questões e vocações ambientais. Todos os meus escritos “ambientais” são posteriores aos “anos 2000”. Após o seu retorno ao Brasil sou testemunha de que Paulo Freire em pouco tempo incorporou às suas ocupações anteriores questões como as feministas, as das minorias e majorias étnicas, e as relativas à natureza e ao ambiente.

letrada e poderá deixar de ser oprimido, tornando-se sujeito de sua história⁶.

As três fichas seguintes, a 6, a 7 e a 8 de algum modo saltam do mundo da natureza e do mundo da cultura rural para cenários onde a vida e a cultura se aproximam de cenários situados “entre a cidade e o campo”. Na ficha 8 dois homens – agora plenamente vestidos e calçando sapatos – fabricam artesanalmente objetos de barro. Agem não mais sobre a pura natureza viva, caçando ou plantando, mas sobre algo do mundo natural trazido para o mundo da cultura. Trabalham a terra, mas sob a forma do barro que não gera algo para comer, mas para perdurar e utilizar.



6 *As fichas de cultura de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire – um “ovo de Colombo, página 13.*

E, assim, a ficha seguinte, a 7ª apresenta a imagem de duas dimensões da cultura realizada através de transformações da natureza. Um dos seus objetos são flores, colhidas em plantas provavelmente cultivada num jardim. E o outro é um jarro onde as flores estão colocadas.

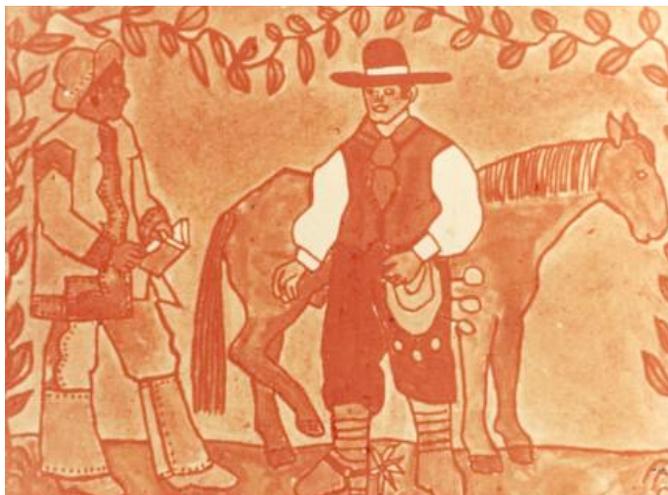
E logo a seguir a ficha 8, uma das mais significativas entre todas, apresenta um livro aberto com fragmentos do que poderia ser algo de “literatura de cordel” do Nordeste. Notemos que o pequeno trecho de poesia escrita na segunda página do livro, retoma a terrível ameaça da Bomba Atômica (então uma questão central, em tempos de “Guerra Fria” e de expansão de arsenais atômicos, entre os anos 50 a 70) e na segunda estrofe sugere o mundo pacificado anos mais tarde escrito em Pedagogia do Oprimido e em livros seguintes de Paulo Freire. Um mundo em que “tudo ficasse unido”, desde quando libertados-emanipados de sua “condição de oprimidos”, os “esfarrapados da Terra”, a quem Paulo dedica Pedagogia do Oprimido, libertassem também os que o oprimiam “de sua condição de opressor”.



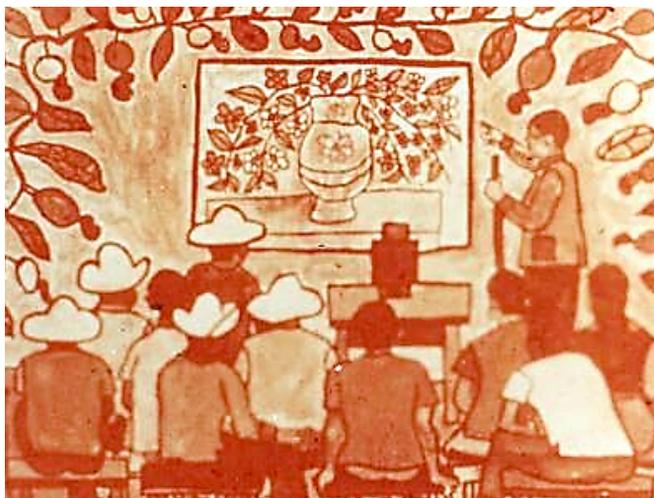
Ao lado de um cavalo, a ficha 9 apresenta dois homens: um gaúcho e um nordestino “encourado”. Ela serviu a reflexões sobre diferenças culturais. E seria este um dos momentos iniciais de diálogos através dos quais, após se descobrirem como autores-atores culturais e sujeitos da história de vivem e constroem, os alfabetizados eram levados a uma reflexão a respeito de algo mais que apenas “as diferenças culturais”. O foco da questão proposta então era o valor próprio de cada pessoa, de cada coletivo de pessoas e de cada cultura, como sujeitos e cenários de saberes, de sentidos, e de significados e valores cultural e socialmente diferentes. Diversos, diferenciados, diferentes... mas de modo algum hierarquicamente desiguais.

Apesar de um foco algo primariamente evolucionista nas fichas anteriores, todo o acento do trabalho nos círculos de cultura e, depois, em toda a sequência do acontecer da alfabetização e da pós-alfabetização, estará centrado sobre um pedagógico relativismo-igualitário. E o diálogo será em Paulo Freire não um instrumento didático, ou uma metodologia pedagógica, mas o próprio sentido e a razão de ser do ato de ensinar-a-aprender, na mesma medida em que aprende-a-ensinar.

Cada pessoa, sendo em si-mesma uma experiência individual-e-social de criação de cultura, e sendo as culturas em todas as suas dimensões e realizações realidades humanas diferentes, mas em nada desiguais, resulta que a ação de educar somente poderá ser realizada em sua plenitude e em nome de sua vocação humanizadora, como partilha, como encontro, como reciprocidades. Como diferentes ações dialógicas, portanto.



E o “circuito” das “fichas de cultura” se completa com a “ficha 10”. Nela os alfabetizados veem o que eles são naquele momento. Um conjunto de pessoas reunidas para mutuamente se ensinarem-e-aprenderem a ler o seu mundo, e a ler as palavras com que ele pode ser também compreendido, traduzido, interpretado e criticamente dialogado.



Eis como Osmar Fávero e Elisa Cota comentam esta derradeira ficha de cultura, na página 18 de seu artigo.

O círculo de cultura. Nesta última situação, está presente a valorização da cultura letrada para a emancipação do povo que, através da comunicação, baseada no diálogo, é educada e simultaneamente educa. A identidade nacional, portanto, segue o pensamento otimista da educação.

A democratização da cultura é um instrumento que permitirá a todos compreender o contexto histórico em que estão inseridos. Essa visão era recorrente durante a década de 1960, marcado pela efervescência política, social e cultural. Foi um momento no qual se questionava o modo de ser brasileiro, de viver e participar na história política e cultural do país. O objetivo principal era transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país – projeto, como se sabe, interrompido bruscamente após o golpe militar de 31 de março de 1964.

Um sentido de História como o lugar de realização da Pessoa na Sociedade

Uma síntese algo mais complexa da leitura das “fichas de cultura” com que eram iniciados os diálogos do “Sistema de Alfabetização” de Paulo Freire, poderia ser escrita assim.

Aquilo que torna o ser natural em um ser humano (sem por isso deixar de ser um “ser da natureza) é a sua ação motivada e reflexiva de transformação de um mundo desde uma natureza dada ao homem” em uma realidade social, através da criação da cultura. Recordo que será esta ação que Paulo Freire

nomeará como uma “práxis transformadora”. Ela se realiza através de ações de trabalho entre mentes e mãos, de que deriva uma primeira tomada de consciência-de-si.

Sou quem eu sou, como um camponês, não apenas através do milho que semeio e colho, ou da casa de adobe que eu construo para viver. Sou um ser humano criador de cultura através do sentido que atribuo ao que faço, ao como faço o que faço, e ao em que eu me transformo, ao tomar consciência da dimensão de quem eu sou, e de como partilho a realização crescente de meu ser com os meus outros. A minha ação ativa e reflexiva ao mesmo tempo somente ganha um sentido humano quando partilhada com outros. Toda a ação verdadeiramente humanizadora é uma ação partilhada. Logo, é uma dimensão do que chamamos de ação social. E dado que todas as ações desta natureza têm a ver com um propósito transformador em direção ao “mais humano”, todas as ações de vocação social-solidária são ações também políticas. Pois não somos criadores de cultura apenas quando com o nosso trabalho produzimos “algo”. Somos criadores de mundos de cultura quanto através de nossas ações recrimos continuamente as nossas próprias vidas, os nossos destinos e os mundos onde coletivamente partilhamos vidas e destinos.

Sob o domínio opresso de um sistema capitalista original e estruturalmente injusto, desigual, excludente, repressor de liberdades e, enfim (e com palavras de Paulo Freire) “regido pelo domínio do opressor sobre o oprimido”, é um mundo que reclama por ações políticas emancipadoras. E essas ações têm em sua origem e em sua destinação, o amor.

A sujeição ao opressor, originalmente injusta e injustificada, constitui-se como uma condição social de poder que socialmente desiguala pessoas em sua origem e em sua vocação de seres humanos criadores de cultura. Logo seres que singularmente se igualam entre as suas diferenças. Portanto, mulheres e homens que deveriam partilhar uma mesma condição de dignidade e de direito à felicidade, em sua simples condição de seres

humanos. Seres tornados humanos através de criarem sobre a mundo de natureza um mundo de cultura destinado a ser um cenário universal de realização da vocação humana. As pessoas dos círculos de cultura eram dialogicamente incentivadas a chegarem passo a passo a esta compreensão. Ao redor de um círculo de cultura, como ao redor do mundo, quaisquer que sejam, os seres humanos partilham a mesma condição e uma igualada - entre suas diferenças devidas – vocação de “criar o seu mundo de partilha da vida”. Tudo o mais são diferentes atributos complementares que deveriam estabelecer o primado de um mundo emancipado da dualidade opressor-oprimido. E este par de opostos em Paulo Freire é a face real da dualidade que outros preferem traduzir apenas como ricos-e-pobres.

Como um passo que alarga a sua pedagogia, desde um horizonte francamente político e insurgente, traz a história para a educação. E ele assim ele procede ao partir de uma ideia nem sempre lembrada. A de Homem e de Pessoa Humana como um ser em trânsito, um ente existente em um fluir; em um perene fluxo. Seres que existem e se comunicam como um “inacabado inacabável”. Como seres originalmente imperfeitos, e por isso mesmo ser perenemente aperfeiçoáveis. Seres a quem seria devida uma educação ao mesmo tempo emancipadora e perene ao longo de suas vidas. Embora sempre associada a fases da vida humana, entre a tenra infância e a maturidade, na realidade a educação em Paulo Freire não é uma sucessão de estágios. Ela é a permanência de um fluxo entre aprender-e-ensinar, durante todo o percurso de uma existência.

Em uma direção em que o individual se coletiviza, ao pensar uma “educação com prática da liberdade” e ao destinar ao oprimido uma pedagogia, Paulo Freire pensa a educação como uma presença transformadora entre mentes, mãos e ações humanas, com uma vocação não apenas virtualmente emancipadora, mas perenemente criadora mantenedora de uma “ordem social” em que a vocação do humano – e de todos os humanos – possa realizar-se inacabavelmente.

Cabe a quem aprende-e-ensina o conhecer e o compreender uma história pessoal e coletiva realizada no passado. No entanto, “conhecer e compreender sua história” com o propósito de saber criar coletiva e ativamente uma história de presente como primado da liberdade, da justiça, da inclusão.

Paulo Freire opõe um humanismo crítico e emancipador que ao pensar o humano e sua condição lança-se do conhecimento que compreende, em nome de uma ação que transforma, frente ao que ele domina um “humanitarismo” teórico preocupado em apenas “pensar o humano” como uma questão teórica. Assim também, desde os primeiros momentos de um trabalho de alfabetização, a sua proposta pedagógica busca estabelecer uma ação política humanista que ultrapassa uma filosofia idealista do humano-em-si, para fundar uma pedagogia ativa do humano-para-si. Ou seja, a de um alguém que somente pode ser compreendido enquanto um ser individual e coletivo que se humaniza, na medida em se transforma como Pessoa, transformando com os seus outros o mundo em que vivem.

Referências bibliográficas originais

Dado o valor como escritos de história e de depoimentos de época, transcrevo aqui na íntegra a bibliografia utilizada por Osmar Fávero e Elisa Cota no artigo que nos acompanhou aqui.

AÇÃO POPULAR. *Educação popular*. In: FAVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular; memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

CHAUI, Marilena. *Seminários; O nacional e o popular na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.

ESTEVAM, Carlos. *Cultura popular posta em questão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963; republicado por José Olympio, em 2002.

FAVERO, Osmar. *Cultura popular e educação popular; memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 20

GULLAR, Ferreira. *Cultura posta em questão*. Rio de Janeiro: Ed. da UNE, 1963; republicado em 1965 pela Civilização Brasileira e reproduzido em Arte em Revista n. 3, março 1980. Na nova edição publicada pela José Olympio, em 2002: *Cultura posta em questão; Vanguarda e subdesenvolvimento: ensaios sobre arte*, o texto é precedido de um prefácio esclarecedor.

LIMA, Venício A. de. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. 2ª ed. rev. Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

MEB – Movimento de Educação de Base. *Fundamentação do programa para 1965 – 1ª parte: estudos sociais; 1.1 - cultura*. Rio de Janeiro, 1965. 9 p., mimeo.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos; contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo Loyola, 1973; ou *História da educação popular no Brasil; educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, Elisa Motta Moreira de. *Tipos nacionais do Brasil: interpretações literárias e olhares iconográficos*. Monografia de conclusão no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, em 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/monoelisa.pdf>

SOARES, Leôncio e FÁVERO, Osmar (Orgs.). *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009. Disponível no portal mec.gov.br

Coleção Educação para Todos v.33 e em www.dhnet.org.br/dados/.../1

TERRA, Antônia. *Antes da hora*. In: FERNANDES, Calazans &

TERRA, Antônia. *40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

LIVROS E OUTROS ESCRITOS LIDOS, CONSULTADOS E INDICADOS

Nota:

Estão relacionados aqui livros, artigos e outros escritos considerados proveitosos para leitura a respeito de temas tratados neste livro. Assim, a relação incorpora alguns trabalhos não lidos e nem consultados pelo autor para a realização do que aqui está escrito. No entanto, livros e artigos julgados leituras proveitosas a respeito dos temas e dilemas aqui tratados.

ADORNO, Theodor

Educação e Emancipação

1992, Editora Paz e Terra, do Rio de Janeiro

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de

Terras tradicionalmente ocupadas

Revista Brasileira Estudos Urbanos e Regionais, v.6, n.1 / maio 2004

ALVES, Rubem

Conversas com quem gosta de ensinar

2006, Editora Papirus, Campinas (9ª edição)

ANTÔNIO, Severino

Educação e Transdisciplinaridade – crise e reencantamento da aprendizagem

2002. Editora Lucerna, Rio de Janeiro

AP – AÇÃO POPULAR

Cultura Popular - Documento 4: documento de orientação de ações políticas aos militantes - MA60

1963, Rio de Janeiro, documento mimeografado.

AP - AÇÃO POPULAR - Cultura Popular
Documento da Ação Popular
In: Osmar Fávero (org.)
Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta
1983, Edições GRAAL, Rio de Janeiro

ARANTES, Aldo, LIMA, Haroldo
História da Ação Popular - da JUC ao PCdoB
1984, Editora Alfa-Ômega, São Paulo

ARROYO, Miguel
Pedagogia do Oprimido
Verbete no: *Dicionário da Educação do Campo*
2010, Editora Expressão Popular, São Paulo

ARRUDA, Marcos
Educação para uma economia do amor – educação da práxis e economia solidária
2013, Editora Ideias e Letras, Aparecida

ASSMANN, Hugo
Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente
1998, Editora Vozes, Petrópolis

ASSMANN, Hugo
O reencantamento da educação
1992, Editora VOZES, Petrópolis

ASSMANN, Hugo e SUNG, Mo Jung
Competência e sensibilidade solidária – educar para a esperança
2000, Editora VOZES, São Paulo

ASSUMPÇÃO, Rayane e BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Cultura rebelde – escritos sobre a educação popular ontem e agora

2009, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo

BANCO MUNDIAL

Priorities and strategies for education – a world bank sector review

1995, Banco Mundial Washington

BARREIRO, Júlio

Educação popular e conscientização

1984, Editora Vozes, Petrópolis

BARTHES, Roland

Aula

2013 (16ª edição) Editora Cultrix, São Paulo

BATTESON, Gregory

Mente e natureza – a unidade necessária

1986, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro

BAUMAN, Zygmunt,

A arte da vida

2009. Editora Zahar, Rio de Janeiro

BAUMAN, Zygmunt

Isto não é um diário

2012, Zahar Editora, Rio de Janeiro

BEZERRA NETO, Luiz

Sem-Terra aprende e ensina – Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

1999, Editora Autores Associados, São Paulo

BIEGISEL, Celso de Rui
Estado e Educação Popular
1974, Editora Pioneira, São Paulo

BENEVIDES, Maria Victória
A cidadania ativa – referendo, plebiscito e iniciativa popular
1991, Editora Ática, São Paulo

BERGER, Thomas e LUCKMANN, Thomas
A Construção Social da Realidade
1998, 15ª edição, Editora VOZES, Petrópolis

BOFF, Cordovis
Como trabalhar com o Povo
1996, Editora VOZES, Petrópolis

BOGO, Waldemar
A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito
In: Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces
2013, Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Aprender o amor – sobre um afeto que se aprende a viver
2004, Editora Papirus, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
A canção das sete cores - educando para a paz
2005, Editora Contexto, São Paulo

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Educação Popular na Escola Cidadã
2002, Editora VOZES, Petrópolis

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et all.
De Angicos a Ausentes – 40 anos de educação popular
2001, CORAG, Porto Alegre

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Lutar com a palavra
1982, Editora Graal, Rio de Janeiro

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Pensar a prática
1990, Editora Loyola, São Paulo

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Nós, os humanos – da vida ao homem, do homem à cultura
2016, Editora Cortez, São Paulo

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
A turma de trás
in: REGIS DE MORAES, João-Francisco
Sala de aulas, que espaço é este?
2013, Editora Papirus, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
La educación popular de ayer y de hoy
2017, Editorial Biblos, Buenos Aires

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
A flauta de prata – escritos sobre o saber e a educação
2019, Editora CRV, Curitiba

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
As flores de Abril
2005, Editora Autores Associados, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
O voo da arara azul
2007, Editora Autores Associados, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Minha casa, o mundo
2005, Editora Ideias e Letras, Aparecida

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos
2008, Ministério do Meio Ambiente, Brasília

BROTTO, Fábio Otuzzi
Jogos cooperativos – o jogo e o esporte como um exercício de convivência
2000, Editora Projeto Cooperação, Santos

BRUNER, Jerome
Atos de Significado
1997, Artes Médicas, Porto Alegre

BUARQUE de Holanda, Aurélio Ferreira
Novo dicionário da língua portuguesa
1998, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro

BUBER, Martin
Eu e Tu
1979, Editora Cortez e Moraes, São Paulo

CALDART, Roseli
Educação e Movimento – Formação de educadores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
1997, VOZES, Petrópolis

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs).

Dicionário da educação do campo

2012 – 2ª edição, Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro

CALVO, Carlos

Educación Informal y Procesos Educativos informales

1982, CREFAL, Pátzcuaro

CAMUS, Albert

O homem revoltado

2017, Edições BestBolso, São Paulo

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana

Educar em direitos humanos – construir a democracia

2000, Editora DP&, Rio de Janeiro

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel

Aprendendo a Pensar

1991, Editora VOZES, Petrópolis

CECENA, Ana Esther (org.)

Los saberes de la emancipación y de la dominación

2008, Libros CLACSO, Buenos Aires

CENTRO POPULAR DE CULTURA DE BELO HORIZONTE

O que é cultura popular

in: *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta* (op. Cit.)

CHAUÍ, Marilena

A ideologia da competência

In: ROCHAM André (org.)

Escritos de Marilena Chauí – volume 3

2014, Perseu Abramo/Editora Autêntica, São Paulo/Belo Horizonte

CHAUI, Marilena de Souza

Cidadania cultural – o direito à cultura

2006, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo

CHARLOT, Bernard

Da relação com o saber às práticas educativas

2013, Editora Cortez, São Paulo

COELHO, Ildeu Moreira

Realidade e Utopia na Construção da Universidade – memorial

1996, Editora da Univ. Federal de Goiás, Goiânia

COELHO, Norma Elizabeth Pereira

Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)

1987, Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, mimeografado

CONSORTE, Josildeth Gomes

Culturalismo e Educação nos anos 50: o desafio da diversidade

1988, Cadernos do CEDES. Campinas

CORAGGIO, José Luís.

Desenvolvimento e educação

1996, Editora Cortez, São Paulo

COSTA, Beatriz Bebianio

Para avaliar uma prática em educação popular

Cadernos de Educação Popular

1987, Editora Vozes/Nova, Petrópolis

COSTA, Beatriz Bebiano
Educação Popular – sempre um debate
2000, Tempo e Presença, ano 22, julho/agosto

COULON, Alain
Etnometodologia e educação
1995, VOZES, Petrópolis

D'AMBROSIO, Ubiratan
Transdisciplinaridade
1997, Editora Palas Atena, São Paulo

DELLORS, Jacques et alii
Educação - um tesouro a descobrir
2000, Editora Cortez, MEC, UNESCO, São Paulo

DE KADT, Emanuel.
Catholic Radicals in Brazil
1970, Oxford University Press. Londres

DISKIN, LIA e ROIZMAN, Laura Gorrésio
Paz, como se faz – semeando cultura de paz nas escolas
2002, São Paulo, Editora Palas Athena/UNESCO

DOUGLAS, Mary
Pureza e Perigo
1980, Editora Perspectiva, São Paulo

DUSSEL, Enrique
Política da Libertação – história mundial e crítica – volume 1
2014, IFIBE Editora, Passo Fundo

EAGLETON, Terry
A ideia de cultura
2005, Editora da UNESP, São Paulo

ESTEBAN, Maria Teresa e TAVARES, Maria Tereza Goulart
Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes

In: STRECK, Danilo e ESTEBAN, Maria Tereza (org.)
Educação popular – lugar de construção social coletiva
2013, Editora VOZES, Petrópolis

ESTEVA, Joaquim
Educación popular ambiental en América Latina
1990, CEAAL/Reed, Pátzcuaro

ESTEVAM, Carlos
A questão da Cultura Popular
In: FÁVERO, Osmar (Org.)
Cultura e Educação Popular a memória dos anos sessenta
1983, Editora Graal, Rio de Janeiro

FÁVERO, Osmar (org)
Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos 60
1983 Edições Graal, Rio de Janeiro

FÁVERO, Osmar e Motta, Elisa
As fichas de cultura no Sistema de alfabetização Paulo Freire – um “Ovo de Colombo”
2012, Revista Linhas Críticas, v. 18. N. 37, set/dez

FREIRE, Paulo
Pedagogia do Oprimido
1974, Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo
Pedagogia do Oprimido – o manuscrito
2014, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo

FREIRE, Paulo
Pedagogia da Autonomia
2002, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo
Pedagogia da Tolerância
2004, Editora da UNESP, São Paulo

FREIRE, Paulo
A importância do ato de ler
1992, Editora Cortez, São Paulo

FREIRE, Paulo
Educação e Mudança
1997, Editora 21, São Paulo

FREIRE, Paulo
Criando métodos de pesquisa alternativa
In: BRANDAO, Carlos Rodrigues (org)
Pesquisa participante
1981, Brasiliense, São Paulo

FOUCAULT, Michel
As palavras e as coisas
1999. Editora Martins Fontes, São Paulo

FURTER, Pierre
Educação de Adultos e Educação Extra-Escolar nas Perspectivas da Educação Permanente
1973, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 59, n. 131, jul.-set.

FURTER, Pierre
Da Luta Contra o Analfabetismo ao Desenvolvimento Cultural

In: *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*
1974, Editora VOZES, Petrópolis

GALEANO, Eduardo
A descoberta da América (que ainda não houve)
1990, Editora da UFRGS, Porto Alegre

GADOTTI, Moacir
L'Education contre L'Education”,
1977, Univ. de Genebra, FPSE, Genebra

GADOTTI, Moacir
Convite à leitura de Paulo Freire
1989, Editora Scipione, São Paulo

GADOTTI, Moacir
Pedagogia da Práxis
1998, Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, São Paulo

GADOTTI, Moacir
Boniteza de um sonho
2003, Feevale, Novo Hamburgo

GADOTTI, Moacir
Educação popular e educação ao longo da vida
2016, documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo,
xerox

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A (orgs)
Educação popular – utopia latino-americana
1994, Editora Cortez, Editora da USP, São Paulo

GADOTTI, Moacir
Pedagogia da Terra
2000, Editora Fundação Peirópolis, São Paulo

GARDNER, Howard
O Belo, o Bem e o Verdadeiro
1999, ARTMED, Porto Alegre

GARDNER, Howard
Inteligência – um conceito reformulado
2000, Editora Objetiva, Rio de Janeiro

GEERTZ, Clifford
A interpretação das culturas
1978, da Editora Zahar, Rio de Janeiro.

GEERTZ, C, CLIFFORD, J, et alii
REYNOSO, Carlos (org.)
El surgimiento de la antropología posmoderna
1998, GEDISA Editorial, Barcelona

GÓMEZ DE SOUZA, Luiz Alberto
*Do Vaticano II a um novo Concílio? – o olhar de um cristão
leigo sobre a igreja*
2004, CERIS/Editora Rede da Paz, Edições Loyola, São Paulo

GOMEZ DE SAUZA, Luís
Apresentação
In: *Cristianismo hoje*
1962, Editora Paz e Terra, São Paulo

GOULARD de FARIA, Ana Lúcia
Educação Pré-Escolar e Cultura
1999, Cortez Editora e Editora da Unicamp. São Paulo

GUIMARÃES, Marcelo Rezende
*Um novo mundo é possível – dez boas razões para educar para
a paz*
2004, Editora Sinodal, São Leopoldo

GUIMARÃES, Marcelo Rezende
Cidadãos do presente – crianças e jovens em luta pela paz
2002, Editora Saraiva, São Paulo

HABERMAS, Jurgen
Técnica e ciência enquanto ideologia
1975, Editora Abril, São Paulo

HADDAD, Sérgio e DEL PIERO, Maria Clara (orgs)
A Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Bagé e Sarandi
1994, INEP, Brasília

HADDAD, Sérgio e DE TOMAZZI Livia (orgs)
O Banco Mundial e as Políticas Educacionais
Cortez Editora/ PUCSP/Ação Educativa, São Paulo

HUANACANI, Fernando
Paradigma ocidental y paradigma indígena originário
In: 2017, *América Latina em Movimento*, n. 452, ano XXXIV,
II, Épocal

HUIDOBRO, Juan Eduardo García
La Relación Educativa en Proyectos de Educación Popular
1982, CIDE, Santiago

HUIDOBRO, Juan Eduardo García
Aportes para el Análisis de la Sistematización de Experiencias No Formales de Educación de Adultos
1981, UNESCO, Santiago

HUIDOBRO, Juan Eduardo García e MARTINIC, Sergio
Educación Popular en Chile – Algunas Proposiciones Básicas
In: *La Educación Popular en Chile Hoy*
1983, ECO – Educación y Sociedad, 1, abril

IBAÑEZ, Alfonso Ibáñez e LEDEZMA Noel Aguirre
Buen vivir, vivir bien – una utopía en proceso de construcción
2013, Editora Desde Abajo, Bogotá

INGOLD, Tin
Estar Vivo – ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição
2015, Editora VOZES, Petrópolis

INGOLD, Tin
Anthropology and/as education
2018, Routledge Ed. Abigdom, Oxon

IZQUIERDO, Ivan
A arte de esquecer
2004, Editora Vieira & Lent, Rio de Janeiro

JAEGER, Werner
Paidéia – a formação do homem grego
2009, Editora Martins Fontes, São Paulo

JARA, Oscar Hollidey
La sistematización de experiencias – practica y teoria para otros mundos posibles
Colección: Educación popular y saberes libertários
2014, Centro de estudios y publicaciones ALFORJA/CEAAL,
Lima

JARA, Oscar
La Educación Popular latinoamericana – historia y claves éticas, políticas y pedagógicas
2018, Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, San José

JIMÉNEZ, Carolina e NOVOA, Edgar
*Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales
en la disputa territorial*

2018, Ediciones Desde Abajo, Bogotá

KANT, Immanuel

A paz perpétua

2008, L&PM – Pocket-Book, Porto Alegre

KESSING, Felix M

Introdução Cultural

1961, Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro

KOROL, Claudia

La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia

In: CECENA, Ana Esther (coord.)

De los saberes de la emancipación y de la dominación

2008, CLACSO, Buenos Aires

LARAIA, Roque de Barros

Cultura, um conceito antropológico,

1986, Editora Zahar, Rio de Janeiro

LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Núria (org)

Imagens do Outro

1998, Editora VOZES, Petrópolis

LELOUP, Jean-Yves

A arte da atenção – para viver cada instante em sua plenitude

2001, Editora Verus, Campinas

LEITE, Miriam L. Moreira

Quem Foi Maria Lacerda de Moura?

1979, Educação e Sociedade, n.2, janeiro

LENHART, Gero

Educação Formal, Cidadania e Força de Trabalho

IN: PAIVA, Vanilda (org)

1996, Contemporaneidade e Educação, n° 0, ano 1, setembro

1996

LIZARZABURU, Alfonso

La Formación de Promotores de Base en Procesos de Alfabetización

1981, UNESCO, Santiago

MACIEL, Jarbas

Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação

In: FÁVERO, Osmar (Org.)

Cultura popular e educação popular. Memória dos anos sessenta

1983, Edições Graal, Rio de Janeiro

Mc LAREN, Peter

Rituais na Escola

1992, Editora VOZES, Petrópolis

MALDONADO, Maria Teresa

Os construtores da paz

1997, Editora Moderna, São Paulo

MANTOVANI, Juan

La Educación Popular en América Latina

1958, Editora Nova, Buenos Aires

MARCO AURÉLIO

Meditações

2001, Martin Claret, São Paulo

MARTINS, José de Souza, e outros (orgs.)
O imaginário e o poético nas ciências sociais
2005, Editora HUCITEC, São Paulo

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco
A árvore do Conhecimento
1995, Editora Psy, Campinas

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis
Formação humana e capacitação
2005, Editora VOZES, Petrópolis

MATURANA, Humberto
Emoções e linguagem na educação e na política
2009, Editora da UFMG, Belo Horizonte

MAUSS, Marcel
Sociologia e Antropologia
1974, EPU / EDUSP, São Paulo

MEB – Movimento de Educação de Base.
O MEB em 5 anos
1965, MEB, Rio de Janeiro

MEB – Movimento de Educação de base.
As Escolas Radiofônicas do MEB
1964, MEB, Rio de Janeiro

MEB- Movimento de Educação de Base
Cultura popular: notas para um estudo
1965, documento mimeografado, Rio de Janeiro

MEB – Movimento de Educação de Base
Cultura Popular: notas para um estudo
In: FÁVERO, Osmar (Org.)

Cultura popular e educação popular - Memória dos anos sessenta. 1983, Edições Graal, Rio de Janeiro

MEJIA, Marco Raul

Prefacio

in: IBANEZ, Alfonso e LEDEZMA, Aguirre

Buen vivir, vivir bien – una utopía en proceso de construcción

2013, Primeiros Passos, Desde Abajo, Bogotá

MEJIA, Marco Raul

Educación popular en el siglo XXI

2015, Ediciones Desde Abajo, Bogotá

MENDES de GUSMÃO, Neuza Maria

Antropologia e Educação: origens de um diálogo

Cadernos CEDES ano XVIII n. 43 dez/ 97

MERLEAU-PONTY, Maurice

In: CHAUI Marilena e MORAES, Pedro de Souza (orgs.)

Textos Seleccionados

1989, Coleção Os Pensadores, Editora Abril, São Paulo

MICELI, Sergio

A força do sentido

Introdução a: *A Economia das Trocas Simbólicas – Pierre Bourdieu*

2005, Editora Perspectiva, São Paulo

MONIZ DOS SANTOS, Maria Eduarda Vaz

Que educação?

2005, Santos-Edu, Lisboa

MORAES, Maria Cândida Moraes

O paradigma educacional emergente

2000, Editora Papirus, Campinas

MORIN, Edgar

Os sete saberes da educação do futuro

2002, Editora Cortez/UNESCO, São Paulo

MORIN, Edgar

Complexidade e transdisciplinaridade – a reforma da universidade e do ensino fundamental

1999, Editora da UFRGN, Natal

MOUNIER, Emmanuel

O personalismo

2004, Editora Centauro, São Paulo

MOUNIER, Emmanuel

Affrontement chéthien

1945, Editora Neufchatel, Paris .

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA - - MST

Sem Terra Aprende e Ensina – estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

1999, Autores Associados, São Paulo

NEVES, Walter

Antropologia ecológica

1996, Editora Cortez, São Paulo

NOVAES, Adauto

Civilização e barbárie

2004, Editora Companhia das Letras, São Paulo

OLIVEIRA Gonçalves, Luís Alberto e GONÇALVES e SILVA,
Petronilha

O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos

1998, Autêntica, Belo Horizonte

OSTROWER, Fayga
A sensibilidade do Intelecto – visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência – a beleza essencial.
1998, Editora Campus, Rio de Janeiro

OSTROWER, Fayga
A sensibilidade do intelecto
1998, Editora Campus, Rio de Janeiro

PADILHA, Paulo Roberto
Currículo intertransdisciplinar – novos itinerários para a educação
2004, Editora Cortez/IPF, São Paulo

PAIVA, Vanilda Paiva
Educação Popular e Educação de Adultos
1973, Edições Loyola, São Paulo

PALUDO, Conceição
Educação Popular em Busca de Alternativas – uma leitura desde o campo democrático e popular
2001, TOMO Editorial/Campinas/Porto Alegre

PEIXOTO, José Pereira.
Movimento de Educação de Base (MEB) - Alguns dados históricos
1976, Proposta / 3 FASE, dez. 1976, nº 3.

PIAGET, Jean
O direito à educação no mundo moderno
In: *Para onde vai a educação?*
1980, Editora José Olympio, São Paulo

POPPER, Karl
Conhecimento objetivo

1975, Itatiaia/EDUSP, São Paulo

PORTO-GONÇALVES, Eduardo
Geo-grafia - Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad
2001, Siglo XXI, México

PRIGOGINE, Illia
A nova aliança – metamorfose da ciência
1984, Editora da Universidade de Brasília, Brasília

RAMALHO, Jether Pereira.
Prática educativa e sociedade.
1976, Editora Zahar, Rio de Janeiro

REGIS DE MORAES, João Francisco
Sala de aulas – que espaço é esse
2000, Editora Papirus, Campinas

RESTREPO, Luiz Carlos
O direito à Ternura
2000, Editora VOZES, Petrópolis

REYNOSO, Carlos
El surgimiento de la antropología postmoderna
1998, Gedisa Editorial, Barcelona

SANTOS, Boaventura de Souza
Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social
2009, Editora Boitempo, São Paulo

SANTOS, Boaventura de Souza
Introdução a uma ciência pós-moderna
2000, Editora GRAAL, Rio de Janeiro

- SANTOS, Boaventura de Souza
Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos
2014, Editora Cortez, São Paulo
- SANTOS, Boaventura de Souza e CHAUI, Marilena
Direitos humanos, democracia e desenvolvimento
2013, Editora Cortez, São Paulo
- SANTOS, Boaventura de Souza
A crítica da Razão indolente – contra o desperdício da experiência
2001, 3ª edição, Editora Cortez, São Paulo
- SANTOS, Boaventura de Souza
Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade
2000, Cortez Editora, São Paulo
- SANTOS, Boaventura de Souza
Um discurso sobre a ciência
2001, Editora Afrontamento, Porto, (12ª ed.)
- SAVIANI, DEMERVAL
Pedagogia histórico-crítica
2000, Editora Autores Associados, Campinas
- SCHWARTZ, Bertand
L'Education contre L'Education,
Anexo à tese doutoral de Moacir Gadotti
1977, FPSE, Genebra
- SEGUIER, Michel
Crítica institucional y creatividad colectiva
1976, INODEP, México

SILVA, Tomaz Tadeu da
Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico
2000, Editora Autêntica, Belo Horizonte

SILVA, Tomaz Tadeu
Pedagogia de monstros
2000, Editora Autêntica, Belo Horizonte

SOLER ROCA, Miguel
El Banco Mundial metido a educador
In: Revista de la Educación del Pueblo
1997, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Montevideo

SPINGOLON, Nima e TAVEIRA, Adriano Nogueira
Cadernos Paulo Freire – Paulo Freire e Augusto Boal
2018, GEPEJA/UNICAMP, Cartago Editorial

STRECK, Danilo e ESTEBAN, MariaTereza (orgs)
Educação popular – lugar de construção social
2013, Editora VOZES, Petrópolis

STRECK, Danilo et all.
Dicionário Paulo Freire
2013, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 3ª edição

SPÓSITO, Marília
A Ilusão Fecunda – a luta pela educação nos movimentos populares
1993, Editora HUCITEC, São Paulo

SUNG, Jung Mo
Educar para reencantar a vida
2006, Editora VOZES, Petrópolis

SUNG, Jung Mo
Sujeito e sociedades complexas – para repensar os horizontes utópicos
2002, Editora VOZES, Petrópolis

SUNG, Jung Mo
Conhecimento e solidariedade – educar para a superação da exclusão
2002, Editora Salesiana, São Paulo

TEDESCO, João Carlos
Paradigmas do Cotidiano
1999, EDUNISC, Santa Fé do Sul

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre
O fenômeno Humano
1995, Editora Cultrix, São Paulo

TISHMAN, Shari, PERKINGS, David e JAY, Eileen
A Cultura do Pensamento na Sala de Aula
1999, ARTMED, Porto Alegre

TOLSTOI, Liev
Liev Tolstoi – os últimos dias
2011, Companhia das Letras, São Paulo

TOLSTOI, Leon
Calendário de Sabedoria
1999. Ediouro, São Paulo

TORRES, Alfonso Carrillo
La educación popular – trayectoria y actualidad
2012 – 2ª edición, Editorial El Búho, Bogotá

- TORRES, Alfonso Carrillo
Hacer historia desde Abajo y desde el Sur
2017, Ediciones Desde Abajo, Bogotá
- TORRES, Carlos Alberto (org)
The Wiley Handbook of Paulo Freire
2019, John Wiley and Sons Inc. Medford
- TREJOS, Dora Cristina, SOTO, Juan Pablo et all. (orgs.)
La Educación Propia – vivencias y reflexiones – sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas
2017, Planeta Paz, Bogotá
- TRINDADE, Azoilda I. (org)
Multiculturalismo – mil e uma faces da escola
1999, DP&A editora, Rio de Janeiro
- WALSH, Roger e VAUGHAN, Frances
Caminhos além do Ego – dimensões transpessoais em Psicologia
1999, Editora Cultrix, São Paulo
- WATTS, Allan S
A Arte da Felicidade
1995, Pensamento, São Paulo
- WANDERLEY, Luiz Eduardo
Apontamentos sobre Educação Popular
in: *Cultura do Povo*
1979, Cortez e Moraes / EDUC, São Paulo
- WHITE, Leslie A.
Conceito de Cultura
1965, Série B, apostila 1 – Movimento de Educação de Base

YOUENARD, Marguerite
De Olhos Abertos – entrevistas a Mathieu Galey
1983, Editora Nova Fronteira, São Paulo

UNESCO
Projeto Principal,
1981, UNESCO, Santiago

VÁRIOS AUTORES
Documento de São Bernardo
1980, Tempo e Presença, Rio de Janeiro

VALENTE, Ana Lúcia E. F.
Por uma Antropologia de Alcance Universal
1989, Cadernos do CEDES, Campinas

VASCONCELOS, Eymard Mourão
A Saúde nas Palavras e nos Gestos – rede de educação popular e saúde
2001, HUCITEC, São Paulo

VIO-GROSSI, Francisco
Investigación en Educación de Adultos en América Latina
1982, UNESCO, Santiago

ZIBECHI, Raúl
Ecos del subsuelo: resistencia política desde el sótano
in: CECENA, Ana Esther (coord.)
De los saberes de la emancipación y de la dominación
2008, CLACSO, Buenos Aires

Sobre o livro

Design da Capa, Projeto Gráfico e Editoração		Jéfferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Tipologias Utilizadas		Sabon LT Std 14/16pt Apple Garamond 12/14pt

Este é um livro que procura ser fiel ao que considero a súmula de boa parte do pensamento de Paulo Freire, sobretudo a partir de Pedagogia do Oprimido e na esteira deste livro fundador. Eis o que imagino como roteiro: pensar o trabalho humano como criador da cultura; pensar a educao como uma dimensão da cultura; pensar a cultura como uma vocao da política; pensar a política como uma ao humana destinada ¢ transformao do mundo; pensar a transformao humanizadora do mundo como história; pensar a história como no apenas o que se l, aprende e conhece, mas como aquilo que se vive e pratica, em nome da realizao plena e da felicidade dos e entre os Seres Humanos. De todos eles e de toda a Vida.

O autor

