

EDUCAÇÃO POPULAR E PESQUISA PARTICIPANTE
um falar algumas lembranças
alguns silêncios e algumas sugestões

Carlos Rodrigues Brandão

Depois de tantos outros escritos e encontros antecedente a este escrito e este Encontro aqui no Rio Grande do Sul, eu quero dar à minha contribuição um assumido tom bastante mais pessoal. Assim sendo, eu trouxe para esta nossa mesa redonda algumas idéias muito simples e, tal como adiantei, idéias que brotam de palavras inicialmente biográficas. Assim, este escrito para um Encontro entre praticantes de uma modalidade de pesquisa a que de modo genérico e amplo estarei dando aqui o nome de *pesquisa participante*, começa com algumas páginas dedicadas a pensar as diferenças entre as pesquisas que pratiquei e pratico ainda, e a partir da qual procuro pensar mais a possibilidade da interação entre modelos diversos de investigação social, dirigidas a um mesmo horizonte, ou ao menos a horizontes próximos, até onde se sonha chegar por caminhos diferentes, paralelos às vezes, mas em nada divergentes.

Em um segundo (e demorado, confesso) momento, reflito uma questão que nos tem acompanhado há cerca de cinqüenta anos. O fato de que a partir de algo que de um momento em diante veio a se chama *educação popular*, nós “estamos aí”, atravessamos décadas – inclusive as duas dos “anos de fogo” da ditadura militar – criamos instrumentos de ação social através da educação, e um deles, a meu ver, é justamente a *pesquisa participante*. Várias e vários de nós são também profissionais de órgãos governamentais e estão envolvidos com políticas públicas.

Outros e outras somos professores universitários de carreira. E sabemos bem que tanto a *educação popular* quanto a *pesquisa participante* oscilam entre serem liminarmente acolhidos pela academia, e ocuparem lugares sociais situados à sua margem. Algo que algumas vezes é lamentado por uns, como mais uma das exclusões ou manobras de opacidade tão típicas das confrarias acadêmicas. Algo que em outras ocasiões é visto por outro como o próprio atestado de valor da *educação popular* e da *pesquisa participante*. Afinal, à diferença da teoria estruturalista na antropologia ou a teoria dos quanta na física, educadores populares não trabalham em nome e através da academia e nem servem a ela. Servem justamente àqueles a quem ano após ano, em imensa maioria, a universidade deixa “do lado de fora”.

Finalmente, em um terceiro momento apresento alguns dilemas que, vindo da origem da *educação popular* e da *pesquisa participante*, ainda nos acompanham... e talvez agora mais do que nunca. Ao invés de tratar as questões que trago aqui de forma afirmativa e defendendo pontos de vista, prefiro trazer lembranças de anos pioneiros e, a seguir, completar cada seqüência de “lembranças de ontem”, com “perguntas para agora”. Sei que as minhas perguntas serão poucas e talvez parciais. Espero que as suas respostas corrijam os meus limites.

Entre a academia e o movimento, entre o antropólogo e o educador popular

Trago memórias do eu vivi e logrei realizar, ora a sós, ora com alguns, ora com muito. Elas me vêm das duas faces, ou duas vocações de minhas vivências nestes longos últimos anos. Um destas faces é a da academia. Ela envolve a minha vida como professor e como pesquisador de universidades aqui no Brasil, desde um agosto de 1967. A outra face vem de vivências até mesmo anteriores a 1967, e recorda algumas práticas de acompanhamento direto ou indireto de ações entre a cultura e a educação, realizadas por diferentes tipos de movimentos sociais. Há tempos na vida de quem escreve, leciona e participa de ações sociais, em que se fala sobre os outros através de um eu, ou de um nós. Mas vem a seguir um tempo em que se escreve também sobre um eu, ou um nós, através dos outros. Que uma direção não conspire contra a outra.

Assim sendo, meu depoimento pendula entre o antropólogo do mundo universitário e o educador popular que até agora não encontrou outro nome para o que pratica e sobre o que escreve, desde pelo menos o começo dos anos sessenta. Devo lembrar que em meu caso, o envolvimento com a militância estudantil e social através do “movimento estudantil”, através de meu “engajamento” na *Juventude Universitária Católica*, desde um março de 1961 e, depois, a partir de meu envolvimento com a cultura popular e, através dela, com a educação popular, a partir de meu vínculo com o *Movimento de Educação de Base*, antecede de onze anos o tempo em que academicamente comecei a me converter em um antropólogo, por meio de um mestrado na *Universidade de Brasília*, quando já era então um professor de universidades.

Quero falar de algumas ausências no eu praticamos e no que nos reúne aqui. Quero falar de um certo desconhecimento ou de um des-reconhecimento. Falo, portanto, sobre estranhos silêncios que povoam boa parte do que habita em nossas idéias e práticas. Falo a respeito do que tenho ao mesmo tempo vivido e experimentado. Assim, bem à diferença de outros escritos de diversos autores latino-americanos sobre nosso tema, este meu escrito não detalha uma experiência única, nem uma seqüência uniforme e convergente de experiências. E ele também não pensa alguma questão teórica ou metodológica essencial.

Recordo de início fatos mais e menos conhecidos. Coordenei dois livros sobre a pesquisa participantes. Ajudei Danilo Streck a editar um outro, vários anos depois e, portanto, bastante mais atual. Relaciono-os na bibliografia ao final. Logrei publicar aqui ou ali alguns artigos em outros livros ou revistas. Participei de um inesquecível debate sobre a pesquisa participante com Orlando Fals Borda. As perguntas a nós dirigidas por pessoas do *Instituto del Hombre*, de Montevideu saíram publicadas em um pequeno livro jamais traduzido para o Português.

De outra parte, como vários e várias dentre nós aqui, orientei estudantes pós-graduados que a custo lograram me convencer – ou não – que mesmo servindo com prioridade às suas carreiras à academia suas pesquisas seriam substantivamente... participantes. Participei de um exagerado número de bancas

exame de dissertações e teses cujos autores buscavam no item dedicado à metodologia a provar que suas abordagens interativas, metodológicas e, em alguns casos, até mesmo políticas, seriam alguma modalidade de uma pesquisa participante.

Estranho que o que escrevi com maior fervor e mais diretamente a serviço de grupos e de movimentos populares, como resultado de ações de pesquisa de fato participantes, não sobre, não recebeu a minha assinatura. E nem deveria. Tantos anos mais tarde e depois da morte de alguns de seus integrantes mais ativos, um médico e um camponês, este é um bom momento de nomeá-las.

A primeira experiência foi a redação da “versão para agentes de pastoral” da conhecida pesquisa: “*O Meio Grito*”. Relatório que alguns anos mais tarde compôs o conjunto de experiências concretas do livro *Pesquisa Participante*, o primeiro sobre nosso tema que coordenei. A segunda experiência de partilha solidária e, depois, de escrita solitária, foi bastante mais longa e trabalhosa. Depois de meses de trabalho envolvendo inúmeras pessoas das “equipes de pastoral” da Diocese de Goiás, alguns assessores “de fora” (José de Souza Martins foi um deles, eu, um outro) e um grande número de lideranças camponesas de Goiás, coube a mim a redação dos oito “cadernos” ao longo dos quais dividimos todos os dados da longa e trabalhosa pesquisa participante. O resultado, distribuído entre as comunidades da Diocese, entre movimentos camponeses da região, e entre agentes de pastoral da Diocese de Goiás, jamais foi publicado em algum livro de perfil mais acadêmico.

Devo dizer que faz anos que convivo, entre a solidão dos estudos, os diálogos de sala de aulas, e alguns momentos de trabalho com agentes diretos ou indiretos de ações sociais de vocação popular e minhas próprias experiências de pesquisas de campo, com três modalidades do que, na que na falta de um nome mais adequado estarei chamando aqui de: *investigação social*. Penso hoje que ao longo de minha vida de pesquisas (1963/2012, com um cinquentenário no horizonte próximo), essas três vertentes saídas de uma mesma estrada, dialogaram bastante entre elas. E mais em cenários fora da academia do que entre os de dentro dela. Cada uma em seu momento, cada uma com sua vocação e cada uma para a sua finalidade, elas ora apenas se tocam, sem conflitos graves, ora até se complementam fecundando umas às outras.

Devo chamar – talvez mais metafórica do que cientificamente - a primeira variante de: *pesquisa solitária*. Seu praticante não único, mas por certo o mais visível hoje em dia, é entre nós, o antropólogo. Quem leia o primeiro capítulo do célebre *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, de Bronislaw Malinowski, haverá de encontrar ali uma de suas mais pioneiras e completas descrições.

A solidão de pesquisa de que falo aqui em nada se confunde com aquela do filósofo, que em seus momentos estar a sós, longe de “todo o mundo”, pensa o Mundo. Como um pesquisador de campo, as minhas pesquisas solitárias – como as de praticamente gerações de antropólogos - foram vividas como longos ou breves períodos de convivência com as pessoas das comunidades populares, quase sempre rurais, ou das pequenas confrarias de rituais religiosos, cujos passos e preces acompanhei pelo menos desde 1972. *Os Deuses do povo, A partilha da vida e O*

trabalho de saber, são três livros que bem traduzem esta solitária vocação. (Não os citarei na bibliografia ao final, reservada apenas aos livros que de fato prestaram algum serviço a este texto).

A segunda modalidade de pesquisas em que me vejo envolvido desde muitos anos, eu a vejo também sendo praticada por inúmeros outros investigadores desde a universidade. Na verdade, me alegra saber que em tempos de um crescendo colonizador de um individualismo produtivista em nossas universidades, por toda a parte surgem e se multiplicam equipes corporadas de pesquisas, envolvendo de professores a estudantes de graduação.

Trocando da primeira modalidade apenas uma letra da segunda palavra, quero chamá-la aqui de *pesquisa solidária*. O nome não é propriamente acadêmico e, pelo menos em meu caso, tanto o nome quanto a prática do que ele sugere vieram de experiências vividas junto a movimentos sociais.

As diferenças entre as duas serão talvez pequena a um primeiro olhar. A distância da qualidade de interações e relacionamentos é, no entanto, ampla e substantiva. Nesta segunda modalidade, a elaboração de um projeto, o trabalho de campo, os momentos de estudos teóricos, assim como boa parte das tomadas de decisão para a realização da pesquisa, desdobram seqüências de trocas realizadas dentro e através de uma equipe de pesquisadores. Nos casos que vivi nas três últimas universidades públicas em que trabalhei, tendo como foco unificador de um eixo comum, o trabalho corporado se faz de tal modo que participante da equipe responde por um projeto pessoal, em diálogo com uma proposta coletiva de busca e criação de saberes através da pesquisa de campo.

Desde os meus últimos anos como docente e pesquisador da *Universidade Estadual de Campinas*, entre 1993 e 1997, e desde os anos seguintes em que sigo trabalhando como professor e pesquisador visitante junto à *Universidade Estadual de Montes Claros* e, agora, junto à *Universidade Federal de Uberlândia*, todas as minhas experiências de investigações antropológicas de campo têm sido realizadas como um entre outros integrantes de equipes que envolveram, e seguem envolvendo estudantes de graduação, mestrado e doutorado, além de outros professores.

A partir de uma problemática e de um amplo território geo-cultural que nos seja comum, cada participante da equipe realiza um trabalho pessoal do começo ao final da pesquisa comum. Ele define, projeta, coloca ao redor da mesa, dialoga e realiza a sua pesquisa de campo como um momento de um projeto coletivo. Desde a definição e a elaboração de uma proposta até a escrita de um relatório de síntese final - até onde este procedimento é possível dentro de cenários acadêmicos - todas as ações que configuram uma pesquisa científica são convvidos entre todos os participantes.

Ao longo de períodos que variam de um mínimo de dois anos e um máximo de quase quatro, sucessivas reuniões envolvem: a) a apresentação e a troca solidária de idéias a respeito do todo do projeto e do andamento de cada pesquisa pessoal; b) as leituras e os estudos que coletivizam o esforço de cada integrante em aprofundar os seus conhecimentos; c) a tomada de decisões que implicam procedimentos individuais e coletivos durante o acontecer da pesquisa; d) a realização de trabalhos

concretos de campo; e) a apresentação e a avaliação coletiva (e, não raro, orientada por um dos professores participantes) dos relatórios pessoais; f) a elaboração de um relatório final de síntese de todo o projeto. Apenas esta última atividade é realizada por mim. E, quando pronto o relatório de síntese, ele é enviado para a apreciação dos outros integrantes da equipe.

Concluído o relatório final ele é juntado a todos os relatórios pessoais e todo o material é enviado para agências de financiamento (*CNPq*, *FAPEMIG*). No caso de duas pesquisas realizadas ainda na UNICAMP (e como a minha quase despedida de lá), relatórios pessoais sofreram destinos diversos e ficaram a cargo de seus realizadores. Alguns geraram livros e, outros, artigos em revistas ou capítulos em livros. No caso das pesquisas realizadas a partir de 2005, e já através da *UNIMONTES* e da *UFU*, ao lado de iniciativas individuais, sobretudo de estudantes, visando a publicação de seus trabalhos como artigos de revistas, logramos publicar um livro coletivo com nossos relatórios de pesquisas, temos outro livro já aprovado pelo pela *Editora da Universidade Federal de Uberlândia* e mais um outro encaminhado para publicação. Como um dos trabalhos essenciais de uma das pesquisas coletiva, estamos elaborando um documento (um livro-álbum) a ser "devolvido" às comunidades junto às quais estivemos investigando ou que foram visitadas por nós durante uma viagem de barca ao longo das comunidades ilheiras e ribeirinhas do rio São Francisco em seu "trajeto mineiro".

Estamos em plenos trabalhos de realização de um projeto de longo curso, derivado de nossas pesquisas antecedentes e ele mesmo convertido em uma "pesquisa sem final previsto". Trata-se da criação em Montes Claros de um *Museu da Pessoa do Sertão*, para o qual contamos com auxílios do *CNPq* e da *FAPEMIG*. À diferença de outros "museus da pessoa", é nosso propósito criarmos um acervo interativo não apenas sobre sujeitos populares dos sertões de Minas Gerais, mas algo destinado a usufruto deles e das comunidades populares envolvidas.

Finalmente, a terceira modalidade de pesquisas com que estive envolvido é a que mais importa aqui. Devo, no entanto, chegar à *pesquisa participante* confessando que depois de anos de um intenso envolvimento com a sua prática direta, nos últimos anos tenho estado hoje bem mais ocupado em pensá-la e escrever sobre ela. Dedico-me agora a transmitir em sala-de-aulas, em orientações a estudantes pós-graduandos, ou em mini-cursos aqui e ali, algumas idéias e práticas vividas e partilhadas. E lamento bastante estar agora mais distanciado de equipes e comunidades envolvidas de forma direta e ativa na prática de algum a modalidade do eu chamarei aqui de *pesquisa participante*.

Escrevi aqui e ali, entre artigos e capítulos de livros, e repito de viva voz (como agora) com freqüência que, a meu ver, para além de sutis e não raro defensivas oposições teóricas e/ou metodológicas em nome de alguma modalidade ou vertente de pesquisa social, o que em sua dimensão mais humana e interativa as distingue terá por certo ver mais com modos e graus de confiança e da qualidade da interação entre eu e um outro, do que com preceitos e procedimentos metodológicos rigidamente científicos.

Fossem todos os de nossos campos de estudos ardorosos defensores de um fundamentalismo cientificista de estilo neo-positivista, e a antropologia, a história, e outras ciências do humano, da cultura e da sociedade, não teriam podido se constituir e desenvolver ao ponto em que chegamos em todas elas e através de todas elas.

Gosto de pensar que no fundo o que separa de fato abordagens quantitativas e rigidamente controladas e/ou “neutras” das abordagens diversificadamente qualitativas, é que nas primeiras eu desconfio de mim-mesmo e do outro. E por isto eu me armo não apenas de instrumentos “objetivos”, mas de procedimentos e relações regidas pela formalidade impessoal, para que eu mesmo me proteja de minha perigosa subjetividade. Claro, isto não vale para todos os casos, e quero fazer justiça a procedimentos de pesquisa que não apenas reclamam, mas quase que somente podem se valer de métodos e técnicas que têm na estatística e em questionários pré-testados, os seus melhores meios de “coleta de dados. Acontece que no mundo das pesquisas que lidam com o imponderável da pessoa humana, nem tudo são... casos.

De outra parte, a experiência da vocação qualitativa me obriga – aquém e além dos métodos e das técnicas de pesquisa – a confiar em mim mesmo. Em sua prática não sou e nem me assumo como um alguém que para ser objetivo precisa ser “controlado”. Posso afinal ser eu mesmo e é a partir desta “interativa personalidade” que eu me relaciono com “objetos de pesquisa” convertidos em “sujeitos de diálogos na pesquisa”. Posso falar livremente com o outro e ouvi-lo com liberdade. Posso “me tocar” e conviver com pessoas, famílias, grupos corporados, comunidades compartilhando com eles e elas mais do que apenas os seus “dados” ou, para além deles, com os seus “discursos”. Uma experiência antes neutra e ilusoriamente impessoal transforma-se na relação entre duas pessoas que, através de quem são e do com expressam o seu próprio ser, podem intertrocar saberes e vivências.

A *pesquisa participante* me obriga a um difícil salto além. Se o passo dado entre o quantitativo e o qualitativo ainda me desloca de um lugar a outro no interior do quintal da academia, o salto entre o qualitativo e o participante me atira para além dela. Mesmo que de algum modo depois eu retorne a ela. Repito, a diferença entre a neutralidade positivista e a interatividade antropológica (para ficarmos apenas em um campo que me é mais próximo) me transporta da confiança no método e nos instrumentos de pesquisa (de quem eu mesmo me torno um outro “instrumento”) à confiança em mim-mesmo como instrumento humanizado da minha pesquisa. Ora, a *pesquisa participante* tem a sua objetiva substância na extensão de um ato primário de confiança. Agora, eu que antes confiava em mim diante do outro, confio no outro diante de mim. E não mais como um fiel e confiável doador de si-mesmo para mim, entre dados, discursos, histórias e memórias, mas como um co-participante da criação solidária de saberes.

Ora, em um ousado passo além, a *pesquisa participante* me obriga a passar de uma gratificante epistemologia do puro saber (que tipo de saber estou produzindo? Com base em que teoria? Através de que procedimentos metodológicos?) para um neo-pragmatismo que apenas se justifica porque, agora, antes de uma investigação

do social servir antes a mim ou ao mundo acadêmico de minha origem e destino, ela serve ao sujeito-outro e ao mundo de vida desde onde ele se dispõe a me aceitar como parceiro de uma pesquisa participante.

Pendulando em meus “primeiros anos”, entre modalidades quase extremas na experiência da pesquisa qualitativa e presencial junto a pessoas, famílias, pequenos grupos sociais e comunidades populares, quase sempre rurais, e um praticante de objetivo-quantitativas investigações que me obrigavam a complexos cálculos de estatística inferencial, desde o imediato final de minha formação graduada em psicologia até o começo de minha vida docente, ainda como psicólogo, quero retomar o que disse no começo desta conversa por escrito.

Sobretudo no diálogo entre a *pesquisa solitária* (a da observação participante a sós na comunidade), a *pesquisa solidária* (a da observação participante em situações de equipe com múltiplas vivências em diversas comunidades) e a *pesquisa participante*, vivi e vivo agora diversas, fecundas e desafiadoras experiências de investigação como antropólogo e como educador popular. E a interação entre as três modalidades desenhadas aqui, penso que ao mesmo tempo em que se fertilizam mutuamente, me livram de vir a ser um cientista social e um educador “de modelo único”.

Assim, como um resumo antecipado do que trouxe para este nosso encontro, devo dizer que boa parte do que poderão parecer críticas aos modos como vejo ao meu redor, por escrito e “ao vivo e a cores” como alguma modalidade de *pesquisa participante*, representa apenas um encontro e um diálogo de confrontos entre a *observação participante* do antropólogo e a *pesquisa participante* do educador popular.

Alguns silêncios próximos e distantes

Quero dedicar este tópico a socializar um estranhamento que, creio, demonstra como até mesmo nós, “praticantes do participante”, nos “des-participamos”, nos estranhamos e nos ignoramos. Por mera e simples “ignorância” mesmo (tornar o outro opaco ou deslocado) ou por má-fé pura e simples?

Assim devo começar aqui com a lembrança de alguns reconhecimentos vindos de longe, ao lado de alguns estranhos esquecimentos bastante próximos de nós. Acredito que no interior do, e através do círculo de idéias e de práticas que nos interessam mais de perto aqui, fora momentos e situações passageiras e excepcionais, ou à exceção de algumas dimensões da vida e da festa em que nós, os latino-americanos, nos tornamos visíveis “do outro lado do mundo” - como na música, na literatura, nas artimanhas sábias e heróicas de sobrevivência, na resistência ou lutas populares ou, ainda, no carnaval e no futebol - apenas em raros círculos acadêmicos e, em maior escala, em diferentes círculos de ativistas e de militantes situados acima da Equador e a oeste do Japão, alguém nos olha, lê e estuda com atenção. E, até onde posso relembrar minhas leituras de textos científicos, pedagógicos e militantes do “primeiro mundo”, e de suas bibliografias,

em apenas poucas áreas fomos e seguimos sendo reconhecidos, procurados e estudados.

Quando tomo a minha área de pesquisas, a antropologia, e folheio livros e revistas especializadas escritas em inglês, francês ou outras línguas “ao norte do Equador”, encontro raras referências a respeito do que se pensa, fala ou escreve aqui na América Latina. Mesmo quando um antropólogo norte-americano estuda o “Nordeste do Brasil” ou “a Amazônia”, na imensa maior parte dos casos, autores situados “abaixo do Equador” são lembrados bem mais pelos dados que aportam como “nativos do lugar”, do que por suas reflexões e teorias pessoais. Apenas aos poucos e através de casos isolados e raros, antropólogos autores das chamadas (por eles e por nós “antropologias periféricas”) são com frequência alguma referência entre as “antropologias centrais” (Inglaterra, EUA, França e, secundariamente, alguns outros países da Europa).

Assim onde estariam os “cenários de escritos” em que somos lembrados e lidos? Quais aqueles que trazem à Bolívia, ao México ou ao Brasil estudiosos e ativistas que não chegam à América Latina para conhecer de perto o que fazem os “nativos que escrevem”, mas para dialogar conosco de igual para igual, como acredito que esteja acontecendo agora, aqui mesmo neste nosso Encontro? Ora, entre Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff e outras pessoas, nós nos tornamos coletiva e persistentemente visíveis ao “primeiro mundo” justamente nos campos em que nossos centros universitários de saber – pelo menos os representados pelo Brasil – mais nos invisibilizam. Eles seriam: *a educação popular*, *a teologia da libertação*, *a pesquisa participante* e, numa dimensão mais ativa, popular e mobilizada, o repertório de iniciativas de ações e frentes de luta dos movimentos populares, entre as *comunidades eclesiais de base* e o *MST*.

De fato, creio que nenhum educador latino-americano foi mais traduzido para além do Espanhol do que Paulo Freire. Provavelmente nenhum teólogo mais do que Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff. E, mesmo chegando à Europa por alguma porta dos fundos, talvez tenha sido preciso esperar os primeiros escritos e as primeiras experiências de campo ligadas à *pesquisa participante*, para que a questão da investigação social e de seus usos não apenas acadêmicos e assumidamente colocados no serviço de causas populares, tenha provocado aproximações, diálogos, traduções, encontros e fóruns internacionais como este que nos reúne aqui em Porto Alegre.

Posso trazer aqui de novo um exemplo pessoal que bem testemunha o que afirmo. Em 1989 fui convidado pelo *Latin American Studies Centre* da Universidade de Cambridge como “visiting scholar” por dois meses (de inverno, infelizmente). Na mesma ocasião o teólogo Gustavo Gutierrez foi convidado pela mesma universidade, como “visiting professor”. Ele foi convidado por quatro meses para responder por todo um curso sobre a *teologia da libertação*, enquanto coube a mim uma apenas modesta apresentação de um “paper” em uma quinta-feira dedicada a seminários. Mais do que isto, enquanto o meu único seminário foi realizado diante de uma quinzena de estudantes inscritos pra esta atividade escolar, e mais o professor coordenador, os seminários de Gustavo ocupavam uma das

grandes salas especiais de uma das mais importantes unidades de Cambridge, e mesmo sem contar imagino que eram semanalmente assistidas por mais de cento e cinquenta pessoas das mais variadas áreas acadêmicas. O convite feito a Gustavo Gutierrez representou dois graus acadêmicos acima do meu, tendo eu sido convidado como antropólogo da religião e, ele, como um representante da *teologia da libertação*. O único momento em que o antropólogo estudioso-de e o teólogo envolvido-com nos encontramos em pé de igualdade, foi a noite em que ambos fomos, em uma capela medieval e diante de um corpo docente solenemente becados, incorporados ao corpo do “fellows of Saint Edmund’s College”. Isto após havermos proferido um juramento igualmente solene de fidelidade à ciência, a deus e à rainha da Inglaterra.

Deixemos aqui a parte por agora a *teologia da libertação* - sem esquecer suas derivadas, como a *filosofia da libertação* de Enrique Dussel e também a *psicologia da libertação*, pouco divulgada no Brasil, mas forte e fecunda em outros países do continente - e voltemos o nosso olhar às duas outras formas de pensamento e ação social de vocação popular com que trabalhamos e que nos reúnem aqui. Se observarmos os dois cenários de teorias-e-ações – ora convergentes, ora divergentes – em que nos vemos envolvidos desde a aurora dos anos sessenta, podemos testemunhar um cenário mais ou menos como procuro descrever a seguir.

Aqui mesmo e entre nós na América Latina, sobretudo após o esgotamento dos governos militares e de suas inevitáveis ditaduras culturais, presenciamos desde os anos setenta um número muito grande e crescente, em alguns momentos, de encontros, simpósios, fóruns e reuniões assemelhadas, desde o nível mais comunitariamente local, até o mais latino-americanamente internacional, envolvendo as modalidades de idéias e ações sociais lembradas acima. O que nos reúne aqui é bem um exemplo disto.

É evidente que aqueles que desde a Europa e os EUA demonstraram desde a década dos anos sessenta um vivo interesse pela *educação popular* e, depois, por seus desdobramentos, houve e há agora bem mais cientistas sociais e/ou educadores ativistas, do que aqueles que poderíamos considerar como “acadêmicos puros”. No entanto, repito, é também evidente e facilmente demonstrável que entre os dessas regiões ao Norte do Mundo houve, e possivelmente segue havendo uma acolhida da *educação popular* no interior das universidades bastante maior do que aqui entre nós. Pelo menos aqui entre nós no Brasil.

Em nosso país a *educação popular* e a *pesquisa participante* envolvem hoje em dia diversas variantes de teorias, de projetos e programas concretos de trabalhos direcionados a alguma forma de ação política através da cultura e/ou de uma ação cultural através da educação. De formas bastante diferentes, mas dentro de uma diferença convergente. Em diferentes cenários e fronteiras nos chegam declarações de que desde pequenas ONGs ambientalistas até governos municipais ou mesmo estaduais (como foi o caso aqui mesmo do Rio Grande do Sul), de que “aqui se pratica, como iniciativa de um pequeno grupo de alfabetizadores ou como uma ampla política pública, alguma modalidade de *educação popular*. De outra parte, assim como no campo de uma igreja progressista a *teologia da libertação* e as suas

derivadas seguem representando algo desde cujos horizontes de avanço é impensável recuar, assim também a *educação popular* nos aparece como um passo que, uma vez dado, não deve submeter-se a movimentos de retorno. Lembro que Paulo Freire declarou certa feita a Moacir Gadotti e à sua equipe, frente à primeira proposta de criação do *Instituto Paulo Freire*, que como educadores populares devemos estudá-lo, mas não devemos repeti-lo e, menos ainda, não nos cabe recuar dos avanços que vivemos juntos a partir também de suas idéias pioneiras.

Relembro que tanto a *educação popular* quanto a *pesquisa participante* (que sempre entendi como um dos momentos e recursos da educação que sonhamos praticar) mobilizam ainda e continuamente uma polissemia e uma quantidade grande de encontros como este. Por conta própria ou associadas a outras e novas modalidades de empoderamento popular, cinqüenta anos depois a *educação popular* e a *pesquisa participante* seguem desafiando a criação de novas idéias e de outras práticas, assim como a produção de novos artigos e livros, entre um fecundo diálogo teórico e a narrativa de diferentes experiências.

Se, em tempos de “modernidade líquida” e de um crescendo vertiginoso do poder colonizador da hegemonia social e simbólica do capital, um certo teor de radicalidade popularmente mobilizadora, politicamente empoderadora e socialmente transformadora pareça haver arrefecido entre nós, presenciamos um inevitável e desejável alargamento de idéias e ações delas e delas derivadas, em diferentes direções. Um olhar atento a outros contextos de teorias, propostas e ações, pensadas e praticadas desde pelo menos os anos setenta-oitenta, tal como a *educação para a paz*, a *educação e direitos humanos*, a *educação ambiental*, a *economia solidária*, as *diferentes ações ambientalistas*, e, no seu mais fecundo extremo, as ações diretas de antigos e de novos movimentos sociais populares, haverá de revelar que em quase todos os seus círculos de pensadores e praticantes é bastante raro o pensar e propor idéias e ações sem que de um modo ou de outro elas retomem assinatura ou a herança do que foi e segue sendo alguma das variantes da *educação popular*.

Este reconhecimento de neo-modalidades de ação social de tradição e vocação “libertadora” - para retornarmos a uma palavra cara a Paulo Freire - desdobra-se em uma ou em algumas das alternativas seguintes): a) elas se reconhecem como uma modalidade atual de *educação popular*; b) elas incorporam algo da essência e do proceder herdado da tradição da *educação popular*; c) elas se vêem em “situação de fronteira direta” com a *educação popular*, na mesma medida em que se colocam em posição contrária a tudo aquilo que há muitos anos Paulo Freire escolheu denominar “educação bancária” e tudo aquilo a que ela serve, ou que dela deriva, d) elas incorporam alguma alternativa de *pesquisa participante* como seu procedimento de pesquisa de uma realidade social.

Ao longo destas duas últimas décadas, sou testemunha de que essas e outras modalidades de ação social humanizadora e ambientalista, via de regra são assumidas e praticadas em uma fecunda vizinhança com a *educação popular*. Ou então, em seus protocolos de ação elas se assumem em uma interação estreita e ativa com a *educação popular*. Assim, expressões como *educação ambiental*

popular, ou *educação popular ambiental*, ao lado de várias outras, são freqüentes entre nós.

De alguma maneira, em um amplo contexto em que nos movemos, o não associar qualquer uma destas e de outras vocações de ação social com alguma variante da *educação popular*, tende a sugerir um quase atestado de uma modalidade de ação educativa revisionista ou fracamente conservadora. Em pelo menos três encontros a respeito de uma nova *pedagogia social* de que participei, uma herança direta da *educação popular* tendeu a ser sempre reconhecida e ressaltada. Relembro aqui também alguns encontros nacionais internacionais associados a novos paradigmas na educação e a uma sempre fugidia transdisciplinaridade, em que sempre pelo menos alguma vezes se alçavam para restabelecer uma inevitável interação entre “tudo isto que surge no horizonte” e a herança ainda e sempre presente da *educação popular*.

Devemos reconhecer agora que algo de algum modo equivalente e, por outro lado, bastante diverso, ocorre em nosso universo universitário. Creio que posso trazer uma vez mais o meu próprio testemunho como um ponto de partida do que escrevo aqui. Ao contrário do que imaginam algumas pessoas que lêem apenas a “metade de educador” do que escrevo, apenas em alguns momentos de minha carreira de professor lecionei em faculdades de educação, primeiro em Brasília e, depois, em Goiânia, desde um agosto de 1967. Logo a seguir assumi a docência em institutos de filosofia e ciências humanas, primeiro na *Universidade Federal de Goiás*, depois na *Universidade Estadual de Campinas*, em que lecionei por vinte e três anos. Hoje sou professor-visitante do *Programa de Pós-Graduação em Geografia* da *Universidade Federal de Uberlândia*. Durante todo este período procurei dar continuidade a um trabalho militante junto a grupos de assessoria a movimentos populares, iniciados entre 1961 e 1963.

Em todos os meus contextos universitários são ignoradas ou colocadas em uma distante penumbra próxima a uma fronteira entre o liminar e o marginal todas as minhas atividades de assessoria prática a movimentos populares, bem como as de escrita de livros, capítulos de livros e artigos publicados minoritariamente em revistas acadêmicas e bem mais em revistas associadas a ações sociais. *Educação popular* é algo ignorado, enquanto a *pesquisa participante* não rara me foi declarada como uma curiosa aventura marginal, que talvez leve a extremos indevidos a boa tradição antropológica da *observação participante*. Livros e artigos meus nos dois campos que nos reúnem aqui são com freqüência lidos, estudados e colocados nas bibliografias de dissertações, artigos e teses de estudantes. Raramente são lembrados entre professores de educação, a começar pelos das universidades onde lecionei e sigo lecionando e coordenando equipes de pesquisa. Desde pelo menos 1976 participei de vários cursos de “métodos e técnicas de pesquisa em antropologia” na *UNICAMP*, e não me lembro de sequer um item dedicado à *pesquisa participante* em qualquer um deles. Confesso que por cumplicidade com a “minha tribo”, nem nos meus cursos, embora eu tenha orientado sucessivas levadas de pós-graduandos que assumiam trabalhar no campo com alguma variante da *pesquisa participante*. Finalmente, o certificado que provavelmente receberei por

minha participação neste nosso Encontro terá um mínimo valor, ou valor nenhum para o meu “Currículo Lattes”, de acordo com o pensar e avaliar de meus pares da academia,

De outra parte, é provável que raros – se é que houve algum – dentre meus parceiros de trajetórias de *educação popular* e de *pesquisa participante* tenha lido, dentre os livros que escrevi como antropólogo como os que lembrei acima e outros mais, dedicados a rituais de negros católicos, a camponeses tradicionais, suas vidas, seus imaginários e suas festas votivas. Justamente aquele “outro lado” que de um modo ou de outro deu seqüência ascendente à minha carreira docente e me atribuiu um pouco do que entre nós (ou eles) costuma-se chamar de “respeitabilidade acadêmica”.

Assim sendo, fora trabalhos que leio para aprender ou que examino, para estar presente em mais uma das intermináveis bancas de exame de mestrado ou de doutorado, no interior do exclusivo (e algo tribal) campo da antropologia, uma variedade fértil e fecunda de estudos – entre artigos, dissertações e teses, sobretudo no campo da educação e/ou de outras modalidades fronteiriças de ação social, enfatiza alguma pertença, interação ou diálogo com a *educação popular*. E, bem diverso do que ocorre entre nós, cientistas sociais e de modo especial, antropólogos, não são raras as afirmações de que algum estilo de *pesquisa participante* foi a substância ou pelo menos uma abordagem auxiliar da “metodologia de pesquisa”.

Entre o que declaram os estudantes e, com raras exceções, silenciam os professores, creio não exagerar ao pensar que, no que toca a criação de documentos escritos de teor assumidamente acadêmico próximos aos temas deste Encontro: a) quanto maior o grau do estudo, escrito ou curso oferecido na/através da universidade, menor o investimento declarado na *educação popular* e/ou na *pesquisa participante*, o que significa que há mais trabalhos monográficos de graduação e dissertação de mestrado do que teses de doutorado e trabalhos de pós-doutorado que abordem a *educação popular* e que ou enfoquem a *pesquisa participante* ou declarem que a estão empregando como uma alternativa de produção de conhecimento; b) quanto mais oficialmente “importante” e “rico em produções indexáveis” seja um centro acadêmico de estudos e pesquisas, menor a incidência de sua vizinhança com a *pesquisa participante*; c) de novo, com raras e conhecidas exceções, quanto mais academicamente consagrado for um educador ou um cientista social, maior será o seu distanciamento da *educação popular* e da *pesquisa participante*.

A menos que eu me engane, à exceção de um pequeno curso de *Mestrado em Educação Popular* na *Universidade Federal da Paraíba*, não existem cursos oficiais a ela dedicados nas universidades brasileiras. Também até onde conheço o que vejo acontecer ao meu redor, posso ao mesmo suspeitar que são raras as ofertas de cursos ou disciplinas que as enfoquem com relevância.

A *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* criou uma *Cátedra Paulo Freire*. Lembro de novo o já sabido. Este educador brasileiro recebeu o título de doutor honoris causa por quarenta e nove universidades de todo o mundo. Talvez não encontre paralelo em qualquer outro educador da atualidade, a quantidade de

estudos realizados desde os anos sessenta até hoje a respeito de suas idéias e da derivação delas em incontáveis experiências de educação popular espalhadas também pelos cinco continentes. No entanto, relembro que o silêncio a respeito de seu nome e de sua obra em inúmeras faculdades de educação do Brasil é mais do que visível (ou audível). Seu nome povoa um número muito grande de centros acadêmicos criados por estudantes universitários brasileiros. Mas a sua lembrança em cursos de pós-graduação em pedagogia é reduzida e decrescente.

Em 2001, uma das mais conhecidas editoras do País, a *VOZES*, de Petrópolis, publicou uma obra em três volumes a respeito da história da educação no Brasil. Histórias e memórias da educação no Brasil dedica o volume 1 aos séculos XVI ao XVII. Dedicar o volume 2 ao século XIX. E reserva o volume 3 ao século XX. Neste último volume há vinte e sete capítulos escritos por diferentes pesquisadores e especialistas brasileiros em educação. Não encontrei nele há um único capítulo dedicado à *educação popular* e ao que ela deflagrou no Brasil e, depois, ao longo da América Latina, a partir de 1961. Os livros de Paulo Freire aparecem no conjunto de todas as bibliografias ao final dos capítulos, menos de cinco vezes, entre centenas de autores citados, alguns, exageradas vezes. No capítulo dedicado à “alfabetização no Brasil” há uma vaga lembrança ao seu trabalho em um pequeno parágrafo, quando é sumariamente lembrado que Paulo Freire criou no Nordeste um método de alfabetização de adultos.

Se estas imagens e memórias são pelo menos em parte verdadeiras, creio que devemos assumir seus motivos e suas conseqüências de forma consciente e serena. Defenderei adiante a idéia de que justamente esta liminaridade frente ao “oficial” e ao “acadêmico” - que volta e meia nos reconhecem e até honram, desde que estejamos à distância e na penumbra – configura com relativa fidelidade a própria turbulenta e não-colonizada identidade de quem somos e do que pensamos, escrevemos e praticamos.

E os nossos não casos únicos. Há vários outros momentos e vários outros cenários sociais em que teorias, propostas e práticas de ação social de marcada presença social, sobretudo no âmbito dos movimentos sociais e populares, tornaram-se e tornam-se ainda - desde o seu primeiro acontecer, até momentos bastante posteriores - algo ignorado, opaco ou francamente marginal em âmbitos e círculos acadêmicos.

Não é apenas aqui e agora que militantes, movimentos e frentes de luta popular encontram pela frente dois horizontes no mundo universitário. O primeiro é o deslocamento do que se pensa e pratica para um território liminar, entre o academicamente assessorado, o pitoresco e o quase-ilegítimo, como algo que mereça atenção científica. O segundo é uma sutil colonização do “popular”, que desde um olhar cientificista deixa de ser uma dimensão da sociedade desigual que clama por ações de mudanças (inclusive as nossas), e passa a ser, mesmo entre os críticos mais argutos desta mesma sociedade, um crítico problema e um urgente “objeto de pesquisa científica”, apenas. Não devemos esquecer que foi através da acolhida de sua equipe no pequeno *Serviço de Extensão Cultural* da então *Universidade do Recife*, que Paulo Freire pode dar início ao seu “sistema de educação”.

Que não nos espante o fato de que boa parte das teses que geram doutores em educação, são fecundos estudos científicos e rigorosos sobre o que algum não-doutor criou - entre Comenius, Maria Montessori, Rudolf Steiner e Paulo Freire (que nunca se doutorou) - como inovações pedagógicas relevantes. As regras da excelência científica e acadêmica entre nós chegaram a tal ponto, que se uma educadora criar, depois de longos anos de experiência “no chão da escola”, um excelente novo procedimento de alfabetização de crianças, certamente receberá muito menos “pontuação” em nossos esquemas oficiais de “produtividade acadêmica”, do que a jovem estudante de mestrado que ao cabe de três meses lograr escrever um artigo científico descrevendo o “método de alfabetização” criado pela velha professora. Desde que se competente artigo encontre guarida em alguma revista bem colocada nos esquemas ranquicizados de avaliação de competência científica.

Vocês verão ao final das linhas que nos esperam, que embora eu projete um distanciamento de nosso olhar, um exercício de comparação entre o que vivemos abaixo do Equador, e o que viveram e vivem pessoas “como nós”, acima dele, será de algum modo proveitoso. Em primeiro lugar para saber com alguma maior certeza que “não estamos sozinhos”. Segundo, e mais relevante, para que se reforce a tese de que a verdadeira oposição que nos separa não é entre o “científico-acadêmico consagrado” e o indevidamente marginal, mas entre o que um (bastante acadêmico) antropólogo sul-africano, de formação inglesa, Victor Turner, chamou em alguns de seus livros, de uma oposição entre a *estrutura* e a *communitas*. E observem que ele reservou para quem somos um solene e sonoro nome em Latim.

Por algumas linhas e parágrafos, viajemos do Brasil e da América Latina para a Inglaterra e a Europa. Retornaremos de com algo que talvez nos ajude a universalizar algo que estenda no espaço, mas não no tempo, algo que a um olhar centrado sobre nos mesmos poderá parecer mais um “vício latino-americano”. Sim, porque agora nos convido a que nos desloquemos no espaço, entre um continente e outro. Mas não no tempo. Porque aportaremos na Inglaterra justamente nos mesmos anos setenta, em que boa parte de nossa longa história recomeça. Falo dos *estudos culturais* originados na Inglaterra de antes e de ontem. Estarei fazendo aqui referência um livro não de ingleses, mas de dois autores franceses que justamente buscam tornar conhecida na França (que ainda quase a ignora) a fecunda experiência inglesa e popular dos *estudos culturais*. Seus autores são Armand Mattelart e Érik Neveu. E o livro tem este nome: *Introdução aos estudos culturais*. Deixo de lado a fascinante história das origens deste “movimento”, ainda no século XIX, e me retenho em tempos que fazem parte também de nossas histórias de vida. Do passado mais remoto retenho apenas parte do parágrafo que inicia o livro.

Durante o século XIX, uma tradição de pensamento conhecida pelo nome de “Culture and Society” emerge na Grã-Bretanha, impulsionada pelas figuras intelectuais do humanismo romântico. Para além de suas divisões ideológicas, essas figuras têm em comum o fato de

denunciarem os estragos da “vida mecanizada”, como efeito da “civilização moderna”. (2004: 19 – grifos dos autores)

Na página 26, um dos “pais fundadores” do movimento, Matthew Arnold, vai ser apresentado como “inventor de uma filosofia da educação”, o que torna evidente como desde os seus primórdios, este movimento puramente intelectual ainda já via na educação do povo um caminho substantivo para a salvação de nada amenos do que uma identidade e mesmo uma “alma nacional”. E, com um sentido próximo ao que vai desembarcar aqui no Brasil no começo do século XX, entre os nossos “educadores pioneiros”, a associação entre “popular” e “educação” está escrita na página 27, no título de um livro de autor inglês, mas sobre a França: *The Popular Education of France*, resultante de uma viagem realizada em 1859, quando éramos ainda um império escravagista, prestes a ser re-colonizado justamente pela Inglaterra.

Ora, já em anos bem próximos aos do advento dos *movimentos de cultura popular no Brasil*, e quando já o eu viriam a ser programas de educação popular entre operários ingleses e a experiência – entre a academia e a militância – dos *estudos culturais*, uma mesma oposição que está na origem de nossa *educação popular*, é vida, em uma outra língua e em outros contextos “do lado de lá”. Já então militantes culturais educadores populares, estão ao mesmo tempo no interior e nas áreas entre a fronteira legítima e a margem liminar do mundo acadêmico. Tal como nós, alguns se alternam entre educadores populares e professores-investigadores de carreira. E se dividem.

A predominância acadêmica da corrente leavisiana não deve, porém, atenuar o debate travado na imprensa pelo educadores que atuam na formação de adultos dos meios populares (Highways, Tutor’s Bulletin) sobre as visões contraditórias da pedagogia a adotar (Steele, 1997). Dele participam autores como George Orwell, Harol Laski ou Herbert Read. Quem, da “massa” ou da “classe”, privilegiar na escolha do perfil dos professores? A primeira opção tem a simpatia dos partidários de uma modernização da educação popular preferentemente vinculada ao estilo universitário e centrada nas artes e nas letras. A outra linha, mais apoiada em realidades regionais, valoriza as tradições puritanas do movimento operário e milita em favor de uma abordagem sociológica em sentido amplo, apoiando-se na economia, na filosofia e na política, e buscando mobilizar as pessoas mais avançadas da classe operária para formar quadros. O tema de uma democracia de trabalhadores contra uma aristocracia de letrados é recorrente no debate. (2006: 39, a palavra “leavisiana” é referente a Frank Raymond Leavis, apresentado no livro como um “representante da pequena burguesia emergente que chega, pela primeira vez, ao santo dos santos da aristocracia universitária de Oxbridge”) (pg. 36).

Poucos anos depois do tempo em que a experiência multifacetada entre nós do *movimento de cultura popular* toma, entre Paulo Freire, Henrique da Lima Vaz, Ernany Maria Fiori e Augusto Boal, entre tantas e tantos outros, a opção pelo povo e, de maneira mais explícita, pelas classes e movimentos populares, na Inglaterra (e mal sabíamos então) de forma semelhante *Os estudos culturais participam desse questionamento, mas na trilha de Morris, optam de modo decisivo por uma abordagem via classes populares* (2006: 40).

Um livro mais tarde traduzido tardiamente em Portugal para nossa língua, e escrito doze anos antes de *Pedagogia do Oprimido*, tornou-se algo equivalente ao livro de Paulo Freire, entre militantes ingleses dos *estudos culturais* e de seus desdobramentos em ações sociais de teor educativo. Em Português ele tomou este nome: *As utilizações da cultura – aspectos da vida cultural da classe trabalhadora* e até hoje é bem mais lido por antropólogos dedicados a pesquisas de culturas e modos de vida populares do que por militantes da *educação popular*.

A história inglesa dos *estudos culturais* prossegue e, como a nossa (mas sem uma ditadura militar a enfrentar) ela é fecunda e fascinante. Já bem nos anos sessenta e como herança da anterior “década que não acabou” a “dos anos sessenta”, os *estudos culturais* interagem entre adesões e conflitos com a *New Left*. Recomendo a leitura do pequeno livro que aqui nos acompanha e mais outros, a começar pelo de Hoggart, e me atenho agora ao que importa à trilha de pensamento que seguimos aqui. De forma bastante semelhante àquelas que nos “enquadraram” e seguem sendo um dilema para “outros-e-nós” desde os “anos de fogo pós-64” e até hoje, a relação entre uma vocação acadêmica no trato do popular *versus* uma vocação popular no trato do acadêmico, existiu também por lá. Retomo nosso livro.

No campo acadêmico, duas formas de marginalidade marcam as figuras fundadoras dos estudos culturais. Trata-se do caso de Willians e de Hoggart – e até mesmo de Hall -, de uma origem popular que faz deles personagens deslocados no mundo universitário britânico. Em Hall e Thompson, intervém uma dimensão cosmopolita, uma experiência da diversidade das culturas (também presente na trajetória de Benedict e Perry Anderson, outras figuras da New Left) que, por ser menos excepcional no tempo do Império Britânico, marca contudo um perfil específico de intelectuais, e suscita uma forma de sensibilidade às diferenças culturais. Essas trajetórias sociais atípicas ou impróprias se chocam com a dimensão socialmente restrita do sistema universitário britânico e condenam desde logo os intrusos à “escolha” de posições externas (a educação de adultos no meio operário) a esse sistema ou situadas em sua periferia. Os fundadores freqüentemente se vêem destinados a estabelecimentos pequenos ou recentes (Warwick), a instituições estabelecidas à margem das universidades (em Birmingham), a componentes “extraterritoriais” do mundo universitário (extra-mural departments) Open University, equivalente melhorado do Centro

Nacional de Ensino à Distância na França. (2006: 52 – grifos dos autores. O primeiro autor citado é o historiador marxista Raymond Willians).

Sem o status de “nação periférica” e sem vinte e dois anos de ditaduras militares, que teve nos “expurgos de professores e estudantes universitários uma de suas práticas nefastas, eis que encontramos na Inglaterra de nossos mesmos anos setenta-oitenta, boa parte das controvérsias e dos pequenos e grandes conflitos “entre nós e sobre nós mesmos” com que convivemos aqui na América Latina, e que roubam pelo menos algumas noites de sono tanto “deles lá”, quando de “nós aqui”. Em duas direções que convergem – entre alianças e conflitos – em alguma vocação de “compromisso com o povo”, observamos entre nós e eles semelhantes oposições convergentes. Lá como aqui alguns acadêmicos de carreira voltam-se como pesquisadores a um conhecimento mais comprometido da “vida e das culturas das classes populares”.

Lá como aqui, educadores populares em algum momento ingressam no mundo acadêmico e, divididos entre as duas margens do “rio da história” (ou “três margens”, segundo João Guimarães Rosa), pendulam (como eu), entre os deveres acadêmicos e os compromissos de militância popular. Lá como aqui alguns educadores logram atravessar as duas margens e transitar entre diferentes territórios a partir e desde o interior de alguma instância da estrutura e da vida universitária. Seus projetos de ação social nascem, florescem e morrem “lá”. Outros armam barracas em uma margem e na outra e atravessam seguidamente as águas do rio que as separam. Outros abandonam a universidade para se dedicarem exclusivamente a alguma causa popular. Conheço algumas pessoas, entre amigos próximos e distantes. Outros, mesmo podendo, ou por não poderem, jamais ingressam na academia como docentes e/ou pesquisadores, mesmo depois de saídos de algum de seus cursos como graduados ou mesmo pós-graduados.

Não é um exagero retornar uma vez mais à pessoa e à vocação de Paulo Freire para desenhar opções e interações a partir do que foi a longa fração mais conhecida da vida de um educador popular. Paulo Freire abandonou antes de começar uma carreira de advogado. Foi professor de “chão de escola” quando jovem, e não de pedagogia, mas de Língua Portuguesa. Trabalhou nove anos no *SESI*, no Recife, e foi lá que aprendeu os fundamentos do que mais tarde seriam os círculos de cultura. Ingressou na universidade pela porta dos fundos, naqueles tempos chamada: *Serviço de Extensão Cultural* (pai de nossas sempre heróicas e críticas pro-reitorias de extensão universitária, a quem em geral toca o que sobra dos recursos financeiros de quase todas as nossas universidades, justamente porque elas saltam dos muros da universidade para as obscuras periferias. Justamente porque elas tratam de colocar em prática junto ao povo, o que em cenários mais científicos e curricularmente relevantes, se estuda em teoria, ou através de anticépticas “pesquisas de campo” (a começar pelas minhas). Depois das “quarenta horas de Angicos” (cinquenta anos em 2013), ele e sua equipes estavam em vias de iniciar uma grande “campanha nacional de alfabetização” no Brasil, quando o 31 de março colocou tanques nas ruas e militantes do povo e educadores na cadeia.

O exílio o manteve anos a fio junto a experiências de *educação popular*, e o diálogo então com povos e intelectuais africanos foi muito marcante em sua vida. De volta ao Brasil Paulo ingressou na *UNICAMP* e por anos fomos “companheiros de trabalho” (e de livros e viagens). Suas recordações da vida acadêmica em Campinas foram poucas e pobres. O que não aconteceu quando começou a lecionar na *PUC de São Paulo*. Lá, à distância de uma universidade “de ponta”, ele pode enfim mergulhar em algo com que sempre sonhou: a associação entre a vida de educador popular e a do professor universitário. No entanto, até o fim de sua vida, sua atividade como secretário de educação do município de São Paulo e como criador do *MOVA-São Paulo*. Mais do que tudo, as incontáveis viagens que fez, sobretudo quando para viajava estar junto a experiências de movimentos populares, foram sempre a face mais motivada e lembrada em sua vida.

Fechemos este breve intervalo em que viajamos entre duas margens não de um rio, mas de um oceano, com uma última citação de *Introdução aos estudos culturais*. Será emblemático que o ano evocado no parágrafo abaixo é justamente: 1964. Será significativo que as mesmas artimanhas de que tenhamos que lançar mão se repitam no país que por anos a fio colonizou o mundo e se reconhecia com o seu centro culturalmente mais civilizado. Com o que franceses e alemães nunca concordaram. E vários povos tribais de todo o mundo também.

O estabelecimento do CCCS se fará lentamente, Expresso por Hoggart em uma conferência de 1964, o projeto do Centro é claro. Ele faz apelo explícito à herança de Levis. Quer utilizar os métodos e os instrumentos da crítica textual e literária, deslocando sua aplicação das obras clássicas e legítimas para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares. Mas, mesmo vinculado à universidade, o Centro está desde o início marcado pela marginalidade institucional vivida pela geração dos pais fundadores. Os recursos financeiros da equipe são tão limitados que Hoggart precisa solicitar o mecenato da editora Penguin para alguns investimentos e para a contratação de Stuart Hall, que o sucederá em 1968. (2006: 56)

Esta e outras passagens do livro que nos acompanha são mais do que eloqüentes em demonstrar, com dados e fatos, que uma posição sempre liminar e pauperizada dos projetos de ação social desde e através da academia foram, e provavelmente seguem sendo em quase todos os cenários das mais diferentes nações, mais a regra do que a exceção. E quando chegam a ser a regra, quase sempre algo ela se estabelece de maneira efervescente e efêmera. Que a difícil contratação de ninguém menos do que Stuart Hall (hoje leitura essencial entre antropólogos e educadores multiculturais) nos recorde um outro ingresso problemático, desta vez aqui entre nós. E com esta outra lembrança convoco de novo Paulo Freire. Quando em 1980 ele retorna com a família ao Brasil, de imediato é proposta a sua contratação como “professor titular” da Faculdade de Educação da *UNICAMP*. Uma então “universidade-ilha em plena ditadura, e que antes de Paulo já havia contratado

vários “intelectuais de esquerda”, inclusive alguns retornados de exílio. Ora, em um primeiro momento o seu ingresso é colocado em questão por um parecer do Conselho Universitário. Afinal, na *UNICAMP* o “doutor” estava naqueles tempos situado no nível MS-3, o exato meio da carreira acadêmica. E Paulo estava sendo proposto para o nível MS-6, o nível acadêmico do “professor titular”, situado acima do “professor adjunto” e do “professor livre-docente”. Um novo parecer é solicitado ao professor (MS-6) Rubem Alves. Baseado no repetido fato de que outros docentes foram contratados no último patamar da hierarquia docente da *UNICAMP*, desde que atestado o seu “notório saber”, Rubem Alves redige um notável parecer. Ele corajosamente defende que não cabe à *UNICAMP* avaliar se o “professor Paulo Freire” (um “não-doutor acadêmico”, não esquecer) deve ou não ingressar em seus quadros como “professor titular”. Caberia a Paulo Freire avaliar se a *Universidade Estadual de Campinas* seria digna de receber em seu quadro de docentes uma pessoa como ele. Sua contratação foi aprovada por unanimidade em uma reunião seguinte do mesmo Conselho Universitário.

Ora, de toda esta longa viagem, desejo me aproximar de uma opinião que para alguns poderá parecer “coisa do passado”. Entretanto, a meu ver não é e estamos longe disto. Justamente porque agora, mais do que antes, tanto a *educação popular* quando a *pesquisa participante* vivem, em-e-entre as suas diferentes alternativas de realização, talvez o momento de maiores dilemas de identidade e vocação. Vivas e ativas em toda a América Latina, estas invenções inovadoras e mesmo revolucionárias de trabalho “junto ao povo” – com ele, a seu serviço e não mais para ele a para servir-se dele, imagino – correm a meu ver dois perigo imediatos e graves.

O primeiro: o virem a ser colocadas mais do que nunca à margem de estruturas e instituições capazes de acolher suas teorias e práticas e capaz de se constituírem com o “chão de suas práticas”. O segundo: em direção oposta, virem a ser – como aconteceu antes com tantas e tão reiteradas iniciativas antes radicais e, depois, progressivamente digeríveis inclusive por agências do mundo dos poderes e símbolos do mercado de capital.

Não temo a primeira ameaça. Ao contrário, defendi sempre que a *educação popular*, a *pesquisa participante* e também outras alternativas de ações sociais vocacionadas a processos de empoderamento popular humanizador, como a *teologia da libertação* e suas derivadas, assim como, e substantivamente, as próprias unidades e movimentos populares de organização e frente de lutas, surgem, articulam-se, crescem e evoluem em contextos de idéias, projetos e ações situados sempre à margem das estruturas oficiais e/ou empresariais de gestão do poder. Inclusive e principalmente do poder simbólico, campo de presença e processo da própria educação.

Se pudermos por um momento retornar ao pensamento antes lembrado aqui de Victor Turner, ousarei lembrar que justamente face às estruturas estruturadas (Bourdieu) de que a universidade é um bom exemplo, a *educação popular* e a *pesquisa participante* não apenas surgem, mas florescem como uma das alternativas contestatórias do estabelecido, bem típicas de uma *communitas*. Ou seja, surgem como algo novo, renovador, contestador e questionador. Algo frente ao

que tanto um poder público, como uma secretaria municipal de educação, quando uma instituição governamental de ensino, pesquisa e extensão, como uma universidade, podem atuar de três maneiras: 1^a. ilegitimando e/ou buscando esvaziar ou mesmo destruir o novo; 2^a. acolhendo-o e o incorporando em algum espaço liminar tolerável, em uma área qualquer de fronteira entre a academia e “o resto do mundo”; 3^a. incorporando-o a alguma de suas esferas de estrutura legítima, através de uma apressada ou progressiva colonização domesticadora de suas idéias, teorias, propostas e práticas originais, para enfim atribuir a algo tornado legítimo, o status de um representante a mais da ordem de uma academia, de uma sociedade ou mesmo de uma nação.

Assim invés de estranhar que em porta alguma de nossas faculdades de educação existam sequer pequenas placas com estas duas palavras: “educação popular”, prefiro acreditar que o que torna fecundas e confiáveis nossas experiências de ação social e de busca participativa de conhecimento sobre a dimensão popular da vida social, que justamente constituem a substância da *educação popular* e da *pesquisa participante*, é a sua exata liminaridade em círculos acadêmicos e em territórios culturais “de alto nível”. Existir entre espaços de exclusão e em fronteiras liminares, é exatamente o que torna as vocações de trabalho social de teor político que nos aproximam neste Encontro e fora dele. Estamos aqui porque permanece em nós, ativa, uma energia inaugural, assim como uma vocação de presença e pertença que muito tem variado ao longo cinco décadas, mas que preserva íntegro, acredito, a substância de sua esperança original. Que esta palavra entre a poesia e a fé não pareça aqui algo ingênuo e indevido. Pois o que resta a nós, depois de tanta luta e tantas perdas, senão a certeza de que esperançosamente não apenas ainda cremo no eu acreditamos, mas ainda atuamos como agimos porque temos a esperança de que cada gesto nosso carrega – como entre as mãos de Paulo Freire e tantas e tantos outros que já se foram, tem um valor de testemunho de presente e um teor de confiança não no “que virá”, mas do que junto àqueles a quem nos colocamos a serviço, saberemos ainda um dia construir. Estivéssemos, como educadores populares, entre os círculos da academia, e talvez já tivéssemos passado da esfera das teorias vigentes para as que fazem parte da história da educação.

Algumas lembranças de ontem, algumas perguntas para agora

Nesta parte final de minha contribuição a este nosso encontro reúno em seqüência algumas evocações do que pensávamos em seus anos de origem ser e valer o eu mais tarde viemos a chamar de *educação popular*. De um a oito, enumero primeiro algumas seqüências do que na autora dos anos sessenta nos parecia ser a mais essencial substância do que veio a se chamar *educação popular*. Logo a seguir salto no tempo e cerca de cinco décadas depois – e em tempos em que uma ditadura militar ano a ano é substituída por uma menos visível e mais traiçoeira ditadura do mercado – enumero uma pequena série de perguntas. Todas elas poderiam ser introduzidas pelo “mote” de um dos mais conhecidos poemas de Carlos Drummond

de Andrade: “e agora, José?”. Mesmo que o seu nome seja outro, como o meu, deixo a você o desafio de buscar, a partir de suas vivências, práticas e idéias, as suas respostas.

Em um encontro a respeito da *pesquisa participante* como o que nos reúne aqui em Porto Alegre, foco mais a educação do que a pesquisa porque, como adiantei páginas atrás, considero a *pesquisa participante* um dos instrumentos essenciais da *educação popular*. E confesso que a partir de minhas próprias experiências tenho alguma dificuldade de vê-la situada fora de alguma modalidade de ação cultural junto a/com o povo sobre a qual não caiba, ente tantas alternativas de escolha, o nome de *educação popular*.

Primeira seqüência

A *educação popular* nasceu como algo oposto à “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire. Assim, ela surge como uma proposta situada no percurso de um movimento bastante mais amplo. Ele tomou o nome de *cultura popular*. O *movimento de cultura popular* procurava realizar experiências interativas de *cultura popular*, buscando articular arte e ciência, e pedagogia e política. Lembremos aqui com um exemplo o *teatro do oprimido* de Augusto Boal. Lembremos a explosão de músicas de protesto com um teor francamente político. Lembremos as diversas inovações na área do cinema e da literatura. Lembremos as ações propriamente pedagógicas dos trabalhos de Cultura Popular dos anos sessenta, cujo foco centrou-se então na *Alfabetização de Adultos*.

Assim, aconteceu eu nós, então militantes de alguma modalidade da *cultura popular*”, nos sentíamos tornando política uma cultura antes vista como folclórica, e tornando histórica uma cultura antes vista como situada fora dela, ou à sua margem. Já que até então as únicas culturas que de fato contavam como construtoras de uma história humana eram as “Civilizadas”, “eruditas”, “científicas”, “acadêmicas. Assim sendo, o que alfabetizavam, por exemplo, reconheciam-se como que realiza uma ação de *cultura popular* através de alguma dimensão da *educação popular*.

Ora, nos dias de hoje, quando dentro e fora da escola e da própria educação inovamos propostas cada vez mais abertas novas interações entre tudo e todos, a novas presenças e participações sociais, a novas transdisciplinaridades dentro e fora da academia, podemos pensar para os tempos de agora uma *educação popular* e tudo aquilo a que ela se associa, como a *pesquisa participante*, como algo desvinculado de um amplo e complexo sistema de ação cultural através da educação, e de uma ação política através da cultura? Claro, uma ação política e cultural cujas raízes devem ser ainda as do povo.

Podemos conceber agora *educação popular* situada à margem ações e projetos dos *movimentos populares*? Não estaríamos correndo (como de resto, toda a educação) o perigo de dissolvermos uma proposta cujas raízes foram, e seguem sendo substantivamente populares, ao associarmos a essência e a existência da *educação popular* a toda uma trans-modernidade do saber e, por extensão, da educação?

Assim, uma progressiva aproximação e uma inevitável associação da tradição e da atualidade da *educação popular* como todo o aporte dos “novos paradigmas”, poderia representar:

a) Um avanço, uma atualização e uma abertura a um diálogo mais amplo da *educação popular* com outras práticas ao redor da criação culturas e das reciprocidades sociais do saber?

b) Ou, ao contrário, ela seria uma tentadora dissolução da força original da *educação popular* e da *pesquisa participante*, em sua vocação de ações e instrumentos libertadores a partir do povo, em favor de projetos que justamente ao abrirem em todas as direções os seus horizontes, perdem o rumo do seu caminho original?

Segunda sequência

Sem perder nos anos sessenta sua original vocação “libertadora”, sabemos que a *educação popular* toma este outro nome (que não existe ainda em *Pedagogia do Oprimido*) quando assume como seus co-autores e destinatários os sujeitos singulares, coletivos e comunitários das diferentes “gentes do povo”. Ela busca pensar as “classes populares” e busca dialogar com elas como instâncias sociais criadoras, autoras e atoras de seus sistemas de práticas, saberes e sentidos diversos e culturalmente diferentes daqueles até então considerados como “civilizados”, “acadêmicos”, “eruditos” “legítimos”. Diferentes, ótimo! Mas em nada desiguais.

Ora, uma hierarquia de valores-do-saber, de que a universidade segue sendo uma das principais guardiãs, passa a ser então colocada em questão. Isto a tal ponto que entre educadores populares tende a ser também a partir dos saberes e das vivências cotidianas e históricas do povo – das “classes populares” - que todo um trabalho de *educação popular* deveria encontrar o seu início, o seu meio e o seu fim. “Fim” tomado aqui como horizonte cultural e como finalidade social e política.

Como uma síntese disto, penso que partíamos então do suposto diferenciadamente compreendido de que, quem quer que seja, qualquer pessoa educanda é uma fonte original e insubstituível de seu próprio saber. Portanto, o diálogo torna-se não apenas um método didático de trabalho pedagógico. Ele se converte na própria substância interativa de todos os momentos do acontecer da educação. E ele é, também, a principal finalidade da educação. Assim sendo, dialogamos para aprender a alargar, com o outro, os horizontes de nossa capacidade de sermos seres-de-diálogos;

Ora, de semelhante maneira, qualquer cultura criada e vivida por todo e qualquer grupo humano - entre indígenas e acadêmicos - é também uma experiência única, inquestionavelmente válida e de um valor cognitivo não hierarquicamente comparável com outros sistemas de saber e de ordenação de saberes como uma modalidade de cultura. Conseqüência: educar, ensinar, constituem o partilhar situações de reciprocidades e inter-trocas de saberes. É partilhar de momentos e contextos culturais motivadas à criação solidária de saberes, sentidos, significados, sensibilidades e socialidades. Um processo de ações recíprocas “onde ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho”...

Se nos voltarmos para os dias de agora, nós nos vemos partilhando teorias e propostas ora moderadas, ora radicais voltadas à inclusões culturais, ao multiculturalismo, à intertransculturalidades. Isto ao mesmo tempo em que, em direção oposta, nós nos encontramos envolvidos e progressivamente colonizados por e entre os poderes sociais e simbólicos devotados a uma crescente uniformização utilitária e uni-dirigida de saberes, ciências e educações. Assim, como hoje em dia seria viável a uma educação popular o preservar a essência de sua proposta original, nas diferentes situações em que ela se realiza entre as suas diferentes modalidades e vocações hoje em dia?

Como aprender a lidar hoje com compreensões de pessoa humana, de comunidade, de sociedade e de nação, a partir da crescente polissemia de visões de mundo, de sentidos de vida, de projetos ideológicos de crítica do presente e de construção social do futuro, de propostas políticas concretas, vindas seja de partidos de esquerda, seja de diferentes programas criados pelos mais diversos movimentos sócio-culturais dirigidos ao povo, assim como de ongs a serviço dos movimentos populares?

Mais ainda. Como praticar uma educação popular posta a serviço das diferentes construções populares de suas próprias visões de mundo, crenças religiosas, espirituais ou profanas, diferentes ideologias vigentes entre os próprios movimentos populares? Como “levar a eles” alguma modalidade “nossa” de educação popular, se os movimentos populares reconhecem que realizam por conta própria as suas diversas experiências culturais-pedagógicas próprias, não raro denominadas também por eles de educação popular?

Terceira sequência

Lembro que entre os anos sessenta e oitenta, passamos de uma *educação popular* com um ainda resquício de “vanguardismo” em nossas relações como pessoas, comunidades e classes populares, para uma compreensão cada vez mais aceita de que a *educação popular* deveria ser uma modalidade de ação cultural através da educação, colocada não a serviço efêmero e colonizador das classes e dos movimentos populares, mas destinada a servi-las e aos seus avanços, aos seus projetos, e às suas lutas. Lembro que pessoal ou coletivamente muitas e muitos de nós chegamos a uma idéia fundadora de nossas práticas, segundo a qual a *educação popular* deveria colocar-se como algo que em suas origens parte do próprio povo. Algo que acompanha a sua vida, que gera os seus os seus valores, que funda e fertiliza os seus saberes, as suas tradições e o seu horizonte.

Assim, era a partir deste “ponto de partida”, que a “nossa *educação popular*” serve ao povo, tornando seu um amplo e diferenciado projeto cultural de teor político devotado à emancipação popular e, por meio dela, a libertação de toda uma sociedade nacional. Por esta via, para muito de nós a *educação popular* deveria “colocar-se a serviço” dos movimentos populares organizados ou em organização. Ela, assim como a *pesquisa participante* e tudo o mais que a envolve e acompanha, deveria ser um trabalho sistemático e complementar de formação de quadros

populares e de sistematização de experiências do próprio povo e junto ao povo. Deveria tornar-se um trabalho sistemático de co-participação na construção de novos conhecimentos a serviço da “causa popular”. Eis justamente o momento em que surge entre nós a *pesquisa participante*.

Nesta direção, passamos a entender que um projeto pedagógico essencial deveria ser realizado pelo próprio povo em/entre e através de suas ações emancipatórias. O povo cria o seu saber ao longo de suas ações culturais de dimensão política, ou suas ações políticas de dimensão cultural. Esta seria a essencial *educação popular*. Aquilo que alguns e algumas dentre nós costumávamos chamar: “a educação que o povo cria”. E o trabalho que nós - educadores populares - faríamos aí, seria o de fortalecer, esclarecer, aprimorar esta “educação que o povo cria”. Por isto, pelo menos em suas versões mais radicalmente populares, a *pesquisa participante* só merece este nome, quando associada a uma tal proposta de *educação popular*, quando colocada a serviço da geração de dados, informações, saberes e teorias de interesse direto de comunidades e movimentos populares. Assim, não poderia existir “a minha pesquisa participante junto ao povo”, mas a *pesquisa participante* de uma unidade popular à qual a minha presença como pesquisador serve.

Passados tantos anos, vencidos tantos desafios, surgidas tantas novas alternativas, vemos por toda a parte que seguindo passo a passo rumos diversos, mas convergentes, a *educação popular* de uma maneira inevitável aproximou-se de novas teorias, de outras ideologias, de renovadas propostas de “ação cultural para a liberdade”. Sendo assim, deve prevalecer ainda uma compreensão mais substantivamente uniforme do que segue sendo a *educação popular*? Ela foi única ou singular em algum momento? Foi sempre moderadamente plural? E agora se ela abriria a ser múltipla, polissêmica?

Podemos acatar a idéia de que em um mundo tão plural e multiforme também a *educação popular* desbravou e deve seguir desbravando novos e diferentes caminhos. Deve fazer-se interagir com outras vocações da educação surgidas entre os anos setenta e noventa, como a *educação para a paz*, a *educação ambiental*, a *educação e valores humanos*, e outros nomes de educações que lembrei páginas atrás? Deve, enfim, a *educação popular* re-aprender com outras a “situar-se em tempos novos”? E deveria (como acredito que sim), em contrapartida, fomentar entre elas uma também *assumida* “vocação popular?” Este seria, por exemplo, o sentido em que alguns de nós falamos hoje em dia de uma *educação ambiental popular*.

Destarte, devemos nos dias de agora concordar em não existe mais – se é que existiu um dia – uma única expressão e uma única vocação da *educação popular*? Isto porque, bem mais hoje do eu nos dias de antes, no interior de um mesmo ponto de partida, e diante de um mesmo horizonte cotidiano e histórico de trabalho pedagógico em nome da multi-participação de diferentes atores sociais devotados à construção coletiva e solidária de “outro mundo possível”, a *educação popular* não tem como não dialogar com outras vocações de ação social humanizadora. E não teria como furta-se a estabelecer novas alianças e abrir-se a diversas modalidades pedagógicas, culturais e até mesmo políticas de sua realização.

Ou será que justamente em nome de sua vocação popular original, a *educação popular* deveria opor-se a quase todas as outras vocações sociais da educação, consideradas então como formas alternativas e “burguesas” de ação cultural através da educação?

Quarta sequência

A *educação popular* surgiu como uma proposta de uma modalidade de ação transformadora em seu campo, ao agir sobre saberes e valores de pessoas e de suas consciências. Lembremos, por exemplo, toda a escala de passagens da “consciência intransitiva” à “consciência transitivo-crítica” que Paulo Freire relativizou bastante em seus escritos posteriores. Atuando como um instrumento de mudança qualitativa de consciências, a *educação popular* realizava-se como participante de um trabalho social de teor político mais amplo, cujo horizonte era, repito, uma transformação radical do cotidiano, da sociedade e da história.

Neste sentido, atribuindo então à *cultura popular* e, no seu interior, à *educação popular* conotações ideologicamente diversas, mas em seu conjunto convergentes, aspirávamos criar, viver e difundir uma experiência pedagógica radical, posta a serviço de um processo de uma revolução social transformadora e libertadora. Cuba e, depois, a Nicarágua (onde estive com Paulo Freire em 1981) eram para nós, educadores populares entre os sessenta e os oitenta, exemplos próximos e bastante concretos. “Se eles fizeram, por que não nós?”

Pensemos esta questão de outra maneira. Alguns estudiosos da pós-modernidade acentuam que uma das diferenças entre ela o que houve antes dela, é que as religiões não desapareceram, como tantos previram, mas se multiplicaram; mas as ideologia de meta-história desapareceram ou enfraqueceram-se o bastante para darem o seu lugar à própria ciência seguida da tecnologia que ela gera. Relembrar isto em Jurgen Habermas, por exemplo.

Vivíamos então ações em que, qualquer que fosse o seu campo de aplicação e a sua escala (“linha de frente”, “meio de campo” ou “retaguarda”), o horizonte do trabalho pedagógico desenhava cenários que na esfera mínima previam a “transformação da sociedade capitalista e a construção de uma sociedade socialista”. Claro, metas-médias, e mesmo as de menor alcance eram na prática da ação cotidiana o motivo mais imediato e mensurável de nossos trabalhos, tanto individuais quanto coletivos. Alfabetizar pessoas e tornar país “livre do analfabetismo” motivou a primeira equipe de Paulo Freire e motiva até hoje inúmeras educadoras-alfabetizadoras.

No entanto, nos anos sessenta todas as ações diretas através de práticas de *cultura popular* através de uma ação pedagógica, em princípio deveriam servir a horizontes sociais bastante mais amplos. Uma vez mais, desde os nossos manifestos de então a todas as páginas de *Pedagogia do oprimido*, tais amplas metas históricas estavam sempre presente e guiavam todas as outras¹.

¹ Alguns destes manifestos podem ser encontrados na coletânea de textos pioneiros organizada por Osmar Fávero em *Memória dos anos sessenta: educação popular e cultura*

E agora? Quero trazer aqui algumas idéias e termos entre dois autores bastante lidos e comentados hoje, na esperança de que elas nos ajudem a responder algumas perguntas que trago a este Encontro. Início portanto com uma transcrição vinda de Zigmunt Bauman e alguns comentários meus a respeito.

No dia 6 de janeiro de 2011 - pois o seu 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 Rorhy para lembrar com ele uma oposição que poderia trazer novos nomes para o que estou desejando chamar aqui de: “metas-ampas” (a transformação radical 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 alfabetizandos).

Ora, em nome da efetiva e realista construção de alternativas de fato democráticas de justiça social, Bauman entende que esta “sociedade justa”, *“é uma sociedade em permanente vigilância e sensível a todos os casos de injustiça, pronta para corrigi-los sem esperar o término da busca de um termo universal de justiça”* (2012: 149).

Ora, no parágrafo seguinte, através de Rorhy ele coloca Do tabuleiro de um lado de um complexo tabuleiro de xadrez social, o que seria uma “política de campanha”. E coloca do outro uma “política de movimento”. E tudo sugere tanto Rorhy quanto Bauman parecem optar pela primeira, diante da ineficácia comprovada de esperar algo efetivo “para agora e de modo duradouro” (a expressão entre aspas é minha), 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.

Vejamos:

Implícita nesta escolha de uma fórmula de arranjo está a preferência pela “política de campanha” de Richard Rorhy, em detrimento de uma “política de movimento”. Uma “política de movimento” começa assumindo um modelo ideal de sociedade, se não “perfeitamente” (“perfeitamente = impossibilidade e indesejabilidade a priori de qualquer aperfeiçoamento adicional), pelo menos “amplamente” ou “plenamente” justo; em conseqüência, que mede e avalia qualquer movimento proposto em função de seu impacto em termos de abreviar a distância entre a realidade e o ideal, e não pelo grau em que reduz ou amplia a soma total do sofrimento humano causado pelas injustiças atuais. (2012: 149)

Sua dimensão oposta (não necessariamente antagônica, imagino) é a “política de campanha”, que:

começa localizando um caso inegável de sofrimento, prossegue com o diagnóstico da injustiça que o causou, e atua para corrigi-lo, sem

popular. Lembro que um dos mais candentes e radicais manifestos foi o “Manifesto do DCE da PUC do Rio”. Seu conteúdo polêmico e radical tornou-se objeto de uma intensa discussão, dentro e fora da PUC, dentro e fora dos círculos da Igreja Católica, dentro e fora do mundo universitário. Eu mesmo participei de acalorados debates ao redor do “Manifesto da PUC”. A partir deles os seus defensores, mesmo quando cristãos confessos, começaram com mais agudeza a serem “taxados de comunistas”.

perder tempo com uma tentativa (claramente desesperada) de resolver a questão (claramente insolúvel) do possível impacto dessa ação em tornar mais próxima a “justiça perfeita”, ou atrasar sua chegada (149).

Ora, arrisquei-me a este demorado jogo de opostos frente às nossas perguntas, porque quis tornar mais transitável o nosso caminho. De fato vivíamos cinquenta anos antes, experiências de *ação popular* (termo eu veio a dar no movimento revolucionário originado na *Ação Católica*, não esquecer), em que toda a mínima-meta deveria servir a uma média-meta e, esta, a uma ampla-meta (os termos aqui não são “daqueles tempos”, mas servem). Estávamos então – e vários dos nossos estão ainda – mais a serviço de uma “política de movimento” do tipo: “um outro mundo é possível”; do que de uma “política de campanha”, do tipo: “lutemos por uma educação pública melhor em todos os sentidos possíveis”. E se agíamos em favor da segunda meta, era como um caminho para atingir, em uma “frente ampla” de ações e resultados a partir de mobilizações, metas políticas bastante mais amplas, radicais e utópicas.

Claro, não esqueçamos que antes como agora toda a questão do “afinal, em nome do que estou fazendo o que faço?” (lutando, participando, militando, etc.) envolvia e - em um outro momento da história de “tudo isto” - segue envolvendo respostas que atravessavam e buscavam fazer interagir diferentes dimensões de: “sonhos”, “utopias”, “ideologias” (no sentido de crítica do presente e projeto de futuro), “ideais”, “projetos políticos”, práticas de ação cultural”, “trabalho pedagógico”, e assim por diante. Destarte, agir em uma dimensão com os olhos postos nas outras é o que estabeleceria a linha de fronteira entre o professor-de-rotina e o professor-educador, entre Paulo Freire e todos nós.

No entanto, na esteira de Bauman-Rorthy, parece estarmos vivendo agora um tempo outro. Um tempo em que importam mais os resultados concretos e “dentro de meu campo possível de ação” do que a realização de mega-metas. Um dos sinais mais evidentes e curiosos de tudo isto é o observar como a palavra “história”, tão rotineira entre nós e tão essencialmente costumeira em Paulo Freire, está hoje quase esquecida ou secundarizada. Uma categoria social e sociológica que vivíamos no dia-a-dia sem escrevê-la, hoje parece substituí-la: “cotidiano”.

Ora, assim sendo... a vocação transformadora e, no limite, revolucionária, é ainda o “sinal de nascença” e a vocação política essencial da *educação popular*? Através de seus serviços ao povo, entre comunidades tradicionais, associações e movimentos populares, ela deve servir também e de maneira correspondente, a um processo mais integrado, interativo e socialmente radical de transformação das estruturas de poder, de gestão da economia e de vida social de toda a sociedade brasileira?

Tudo o que se faz como educador popular serve a tornar viável (sendo “inédito” ou não) mega-metas típicas de uma “política de movimento”? Ou será que em uma sociedade pluri-participante, pluri-vocacionada e multi-referencial, em nome de “um mundo mais justo, etc. a *educação popular* inevitavelmente pode e deve abrir-se diferentes vocações convergentes? Isto, a partir da evidência de que em suas

diferentes alternativas e experiências ela atua junto a diversos atores e diferentes formas e vocações de lutas e ações emancipatórias: movimentos sociais populares de luta pela terra, movimentos de negros, de mulheres, de questões ambientais, de reforma agrária, de direitos de minorias, de luta pela paz, e assim por diante. E, mais do que unificada em uma ampla e convergente “política de movimento”, ela se realiza através da interação de diferentes “políticas de campanha”. Projetos, propostas, ações e práticas que nem por serem mais setoriais e uni-dirigidas, perdem nos tempos de agora o essencial de uma vocação atualizada de uma *Educação Popular*.

Sendo assim, podemos falar com justeza em *educação popular ambiental*, *educação popular comunitária*, *políticas públicas de educação popular*, *educação popular na escola pública*? Estendendo esta abertura atual a um limite maior, podemos associar a *educação popular* à *pedagogia social*, que surge nos últimos anos e depressa se difunde entre nós?

Quinta sequência

Não podemos esquecer que em seus momentos mais pioneiros, a *Educação Popular* nasceu no interior de instituições do poder público. Sabemos que Paulo Freire e sua equipe original trabalham em Angicos patrocinados por um poder público municipal. A equipe pioneira criou o *Sistema Paulo Freire de Educação* como parte das propostas e ações do *Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife*. Paulo e sua equipe foram chamados pelo Ministério da Educação em Brasília para darem início à *Campanha Nacional de Alfabetização*. O *Movimento de Educação de Base*, em que eu mesmo trabalhei, foi o resultado de produto de um acordo entre o MEC e a hierarquia da Igreja Católica, representada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Como o passar do tempo e o surgimento de novas idéias e de nossos vínculos com pessoas, grupos, comunidades e movimentos sociais, sobretudo a partir do golpe militar e dos “anos de fogo” da ditadura instaurada, começamos a gerar a idéia de que eram eles os sujeitos centrais e os destinatários preferenciais de todo um trabalho de *Educação Popular*.

Assim, educadores e unidades sociais de ação política através da *Educação Popular*, começaram a opor uma *Educação Popular* às outras alternativas de educação que provinham de empresas ou do governo, mesmo quando dirigidas ao povo, como as campanhas governamentais de alfabetização.

Portanto, uma *educação popular* em suas dimensões pedagógica, cultural e política, opunha-se a todas as modalidades outras de educação a que em alguns estudos meus dos “velhos tempos” chamei de *educação do sistema*. Elas eram antagônicas e eram raros, suspeitos e limitados os espaços de diálogo e interação ente elas.

Ora, mesmo durante os “tempos da ditadura”, no início de seu “processo de abertura política” alguns municípios tomados por então “partidos de oposição” (*MDB* por oposição à *ARENA*), declaravam praticar através de suas políticas e

escolas públicas, uma definida modalidade de *educação popular*. Este processo generalizou-se bastante e, hoje, governos estaduais e municipais definem suas políticas públicas em termos de *educação popular*. De outra parte, até mesmo instituições patronais realizam simpósios sobre este tema, e universidades particulares declaram-se praticando alguma modalidade de formação de pessoas inspiradas em Paulo Freire e na *educação popular*. Tudo isto é viável e válido agora?

A *educação popular* segue sendo direta e restritamente um trabalho pedagógico complementar e a serviço de ações educativas que através de suas ações e projetos de formação de quadros os movimentos sociais geram e aperfeiçoam? Ou a *Educação Popular* desdobra-se e se realiza também a partir e através de grupos e movimentos sociais cujo horizonte é uma vida solidária, uma sociedade livre, inclusiva igualitária e justa? De acordo com a proposta politicamente coerente de uma gestão pública da educação, podemos estender também a políticas e iniciativas pedagógicas governamentais a vocação diferenciada de uma *educação popular*?

No seu limite mais “externo”, seria possível a presença de alguma alternativa de *educação popular* e de *pesquisa participante*, em instituições patronais (*SESC, SESI, SENAC, SENAI, SENAR*) e até mesmo em projetos pedagógicos de instituições francamente empresariais? Podemos acompanhar o estreito vínculo entre a nascente *economia solidária* em suas diferentes versões, e a *educação popular*, tal como acontece com relações estreitas entre a *educação popular* e variantes mais à esquerda da *educação ambiental*.

Sexta sequência

Originalmente a *educação popular*, a partir das idéias germinais de Paulo Freire vinculava-se organicamente ao que de forma definida, mas aberta e ampla, chamamos hoje ainda de uma *educação humanista*. Alguns estudiosos a situam como uma das vertentes da *pedagogia crítica*. Sem submeter-se propriamente a um carimbo que a restringisse, ela se afilia a uma vocação da educação em que o primado da pessoa – por oposição ao primado do mercado, de um lado, ou de um estado totalitário, de outro – seria o motivo de seu primeiro passo e também o do último. De igual maneira, em suas vertentes mais vinculadas a ações sociais emancipatórias e aos movimentos sociais populares, a prática da pesquisa participante tem sido considerada como um instrumento crítico e humanista de produção dialógica de conhecimento.

Estes vínculos originais permanecem vigentes? No contexto das teorias e práticas pedagógicas, ainda hoje a *educação popular* continua sendo uma expressão de uma educação humanista, mesmo quando se possa atribuir a este qualificador consagrado – “humanismo” - diferentes conotações teóricas, ideológicas e mesmo confessionalmente religiosas?

Ou será que, uma vez mais, no interior de um cenário atual da educação, tão diferenciado entre vocações e tendências, não haveria mais uma “vocação filosófica ou ideológica” em que a educação popular possa estar situada de forma única,

mesmo quando aberta e polissêmica. Assim, nos dias de hoje, partir da reiteração de seus princípios e valores essenciais, ela e a *pesquisa participante* podem vincular-se em diferentes tradições pedagógicas, culturais, e ideologicamente políticas?

Sétima sequência

Alguns educadores e pensadores da educação defendiam e acreditavam que a *educação popular*, tal como todo o tempo ela foi aqui apresentada, discutida e perguntada, é algo definidamente situado e datado. Ela terá surgido no começo dos anos sessenta aqui no Brasil, e desde aqui a educação popular difundiu-se e se diferenciou, espalhando-se pela América Latina e mesmo pelo mundo, a partir de uma proposta originalmente radical e de um horizonte francamente transformador. De todos e de tudo, se possível.

Outros educadores defendem que a *educação popular* ficaria mais bem situada, se for considerada como uma diversa vocação de pessoas, grupos sociais, culturas e sociedades que, com este nome ou com outros, surgiu e segue surgindo em diferentes eras da humanidade e em diferentes contextos sociais. Assim, aqui no Brasil podemos pensar como formas alternativas e historicamente alternantes, as escolas anarquistas de operários em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Podemos ver um seu outro momento e contexto na luta dos educadores pioneiros do começo do século XX, em favor de uma educação pública e laica de qualidade estendida a todas as pessoas. Poderemos pensar como *educação popular* o movimento cultural-pedagógico dos anos sessenta e seus desdobramentos, até o presente momento, em suas diferentes alternativas e vocações. Os registros acima a respeito da trajetória do que vieram a ser depois na Inglaterra os *estudos culturais*, deixa entrever que com propósitos algo semelhante, mas sem a mesma radicalidade latino-americana (não fosse uma coisa de e entre ingleses) uma *educação popular* era pensada e oscilantemente praticada, com este mesmo nome.

Finalmente, as perguntas que nos têm acompanhado até aqui sugerem que possivelmente a *educação popular*, bastante mais uniforme e politicamente radical em suas duas primeiras décadas de existência atual, provavelmente se diferencia sobretudo a partir dos anos oitenta-noventa-dois mil, e toma rumos e vocações diversas, preservando, no entanto, o mesmo nome e, entre as suas atuais e futuras variantes, um provável horizonte emancipador e humanista próximo ou mesmo comum.

Assim sendo, podemos afirmar que existe uma essencialidade histórica na e da *educação popular*? Ela seria e segue sendo o que Paulo Freire, seus companheiros e outros educadores populares dos anos sessenta criaram e fizeram expandir e se desdobrar? Ela permanece sendo ortodoxamente o mesmo complexo de teorias, e ideologias e práticas de seus “tempos de origem”? E, neste caso, tudo o que se afaste de seus princípios originais seria apenas metafórica ou indevidamente uma variante de educação popular?

Ou, pensado de forma mais historicamente tangencial e perigosamente mais ampla e aberta, podemos pensar que em diferentes momentos da história humana,

aqui e ali surgiram, expandiram-se, consolidaram-se e, depois diferenciaram-se ou mesmo desapareceram diversas outras alternativas culturais de *educação popular*? Assim, o próprio *movimento de cultura popular* dos anos sessenta e, no sem interior, a *educação popular* foram e permanecem sendo herdeiros de tradições emancipadoras do passado remoto e próximo?

Se esta segunda versão for verdadeira, podemos avaliar que entre propostas diversamente mais ou menos fiéis a princípios e vocações fundamentais dos “tempos de origem”, estaremos vivendo e assistindo, ao mesmo tempo, a momentos e processos de desvirtuamento e mesmo de inversão de sentido da *educação popular*, e, em outra direção, a um inevitável e promissor desdobramento legítimo e necessário dela?

Oitava sequência

Retomo algo já sugerido linhas acima. Tal como outras experiências anteriores e posteriores de ação social e, especificamente, de ação educativa, a *educação popular*, mesmo tendo surgido em contextos públicos oficiais, tendeu a existir situada em posições de fronteira, ou mesmo à margem de estruturas oficiais de ensino, extensão e pesquisa de nossas universidades e outros centros ou unidades de vocação intelectual. Entre o Ministério da Educação e as universidades públicas, ela tende a ser mais hoje do que no passado recente, uma alternativa de ação cultural através de configurações ora francamente “oficiais” ora aberta ou veladamente liminares e marginais

Espalhada hoje pelo mundo inteiro, possuindo como um de seus iniciadores um educador reconhecido como “doutor honoris causa” por inúmeras universidades de todo o mundo; havendo Paulo Freire sido declarado “Patrono da Educação Brasileira”, seguem a *educação popular* e a pesquisa participante, consideradas quase sempre como instâncias de trabalho pedagógico de valor cultural e historicamente ultrapassado e/ou pitoresco. Algo que, aos olhos da ortodoxia da universidade, quando presente e visível, tende a situar-se liminarmente na hierárquica da estrutura acadêmica das nossas academias e mesmo de outras instâncias de criação e difusão públicas do saber.

Ora, se assim tem sido via de regra, assim deve continuar sendo? Uma posição liminar e de *communitas* da Educação Popular seria, no final das contas... estrutural? Tal como acontece com outras experiências e iniciativas de ação francamente popular, a educação popular ganha força e preserva o seu sentido somente ou preferentemente enquanto situada “à margem”. E, em direção oposta, frente àqueles a quem em sua origem ela se dirige, a educação popular perde a sua energia e se esvazia de valor de presença e ação quando tornada “legítima” ou mesmo “oficial”?

Cabe, portanto, à *educação popular* o manter-se fiel mais aos movimentos populares a que serve do que às estruturas de poder, saber e mercado que, ao a assumirem como “também uma prática nossa”, a colonizariam de forma sutil e progressivamente desfiguradora? Deveria ela situar-se vocacionalmente como uma persistente alternativa de ação cultural situada por opção à margem ou em zonas de

fronteiras frente a universidades e instituições equivalentes? É seria o seu lugar social?

Ou caberia à *educação popular* o vir a conquistar espaços e territórios culturais de justa presença e influência no interior de nossas universidades e, mais ainda, de nossas faculdades de educação? Ela deveria batalhar por tornar-se uma proposta não apenas tornada “pública” – aqui no sentido não de “do governo”, mas de “todas e todos nós” através de uma fonte de poder público - mas até mesmo definidora de destinos e sentidos de toda uma educação de vocação libertadora?

Enfim, uma reiterada liminaridade da Educação Popular é algo de uma história passada e ela deve aprender a conviver com novos cenários, novas alianças, novos co-atores e mesmo co-autores? Sabemos que alguns estudiosos de questões ambientais e da *educação ambiental* desenham a seu respeito um complexo território, que vai de vocações funcionais e tecnicistas, situadas mais à direita de um gradiente amplo e aberto - e que cabem bem em programas desenvolvidos pelas mais condenáveis empresas de agressão ao meio ambiente - até vocações francamente críticas populares. Terei lembrando mais acima de uma *educação popular ambiental* leitora de Paulo Freire. Ela se define como francamente crítica a toda a hegemonia do agro-hidro negócio, e se quer aberta a associar a questão da justiça social no campo (a começar pela sempre adiada reforma agrária) a uma efetiva e humanizadora solução ambiental.

Algo semelhante poderia e deveria acontecer no campo da *educação popular*?

Devo concluir por onde comecei. Pela pesquisa. Repito o que escrevi entre as primeiras páginas deste depoimento. Tenho sido há anos bastante mais um “homem de academia” do que um educador militante “na linha de frente”. Há anos não sou convocado para atuar diretamente como assessor de experiências de *pesquisa participante*, tal como me aconteceu num passado hoje distante e lembrado com ternura. Entre o educador popular que sempre em considere sendo, e o professor há anos dedicado com exclusividade a “programas de pós-graduação”, tenho participado de constantes momentos em que a pesquisa de campo e, dentro dela, a *pesquisa participante*, são a razão do que nos reúne em uma manhã, um par de dias ou um pouco mais.

Tenho participado mais de encontros, oficinas e pequenos cursos junto a estudantes, professoras de “chão de escola” e militantes diretos de ou junto a movimentos populares, do que de encontros o simpósios de teor mais propriamente científico-acadêmico. Isto me deixa feliz, pois tenho preferido reservar a maior parte de meu tempo ainda útil (tenho no momento em que revejo estas páginas 72 anos), a envolver-me com cenários e pessoas mais entre a escola-e-o-povo do que entre a academia-e-a-escola. Nem sempre este desejo se realiza.

Por outro lado, tenho buscado deixar inteiramente de lado pesquisas individuais destinadas a revistas indexadas, e tenho procurado viver desde há mais de quinze anos, atividades de pesquisa realizadas através de equipes e, se possível, com pretensões de virem a ser um serviço de criação de conhecimentos sobre-e-para as comunidades pesquisadas. Até isto nem sempre se realiza.

Perdi a conta dos trabalhos estudantis que leio, ou de dissertações e teses que oriento ou que examino, como parágrafos ou páginas dedicadas a uma confissão de fé na *pesquisa participante*. Quase sempre o que leio são artifícios para fazer alguém “da comunidade” participar de algum modo da “minha pesquisa”, do que sequer uma aproximação a uma real *pesquisa participante*. E maioria são trabalhos acadêmicos próximos ao que José de Souza Martins, de maneira afortunada, preferiu chamar de *pesquisa consorciada*. Continuo acreditando – entre o realista e o saudosista – que uma *pesquisa é, participante*, quando ela própria e seus sujeitos (nós inclusive) estão integrados em um fluxo de ações sociais de algum movimento social popular. Quando o trabalho de construção de algum tipo de conhecimento sobre alguma dimensão da “realidade local” parte de necessidades do andamento das ações da comunidade ou do movimento popular. Quando, enfim, antes de qualquer outra categoria de leitor e/ou apreciador, o seu processo e os seus resultados são destinados à sua fonte local de origem e aos seus usuários populares.

***Alguns livros lidos e citados e indicados
(relação incompleta)***

ASSUMPÇÃO, Rayane e BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Cultura rebelde – escritos sobre a educação popular ontem e agora
2009, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo

BAUMAN, Zigmunt
Isto não é um diário
2012, Zahar Editora, Rio de Janeiro

FÁVERO, Osmar
Memória dos anos sessenta: cultura popular e educação popular
1985, Edições Graal, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo
Pedagogia do Oprimido
1974, Paz e Terra, Rio de Janeiro

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena,
Histórias e memórias da educação no Brasil – vol. 3. Século XX
2001, Editora VOZES, Petrópolis