

OS AMÁLGAMAS DAS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR

Mônica Rodrigues Costa

Doutora em Serviço Social –
UFPE; Professora do Depart-
tamento de Serviço Social –
UFPE.
Recife – PE [Brasil]
morodrigues.costa@gmail.com

Neste artigo, busca-se refletir acerca da educação popular como processo vivo que se nutre das lutas político-sociais na região nordestina, não sendo possível, por essa razão, fazer valer como verdade um único conceito ou prática pedagógica a seu respeito. Procura-se evidenciar seu contínuo movimento de transformação pelas relações que estabelece com as vivências formativas e as novas requisições apontadas pelos movimentos sociais nordestinos e pelo cenário de transformações atual. As lacunas e problemas que apresenta têm direta conexão com esses aspectos e refletem as escolhas feitas pelos sujeitos que optam por esse caminho em suas práticas educativas

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Movimentos sociais. Transformação social.

1 Introdução

Falar da relação entre educação e movimentos sociais é envolver-se com a história da educação popular, é refletir sobre seu desenvolvimento como um processo vivo, que alimenta e é alimentado pelas lutas político-sociais na região, simultaneamente compartilhando e reagindo às transformações que ocorrem na sociedade contemporânea.

O motivador desse texto é refletir e resgatar as inflexões teórico-práticas da educação popular, tendo como base o diálogo das experiências dos movimentos sociais no Nordeste, com as transformações sociopolíticas, econômicas e culturais ocorridas no Brasil a partir dos anos 1960. Isso exige um mover-se historicamente num percurso relacional entre contexto, influências mútuas entre teoria e práticas educativas e os saberes produzidos na sociedade contemporânea.

Parte-se do pressuposto de que a educação popular não pode ser enclausurada num único conceito ou prática pedagógica e que problematizar sua existência significa partir de dois pontos, a saber: 1) a educação popular como concepção pedagógica que alimenta diferentes e diversas experiências educativas e 2) a educação popular como um movimento político, em que pessoas promovem um conjunto de ações político-sociais com base numa determinada concepção de homem e de mundo.

Esses pressupostos já indicam que a educação popular não é uma relação teórico-prática estática nem cristalizada, mas um processo vivo e vibrante, que pulsa nas relações e tramas sociais, das quais se alimenta e, ao mesmo tempo, as nutre. Transforma enquanto se transforma, parodiando Hurtado (1993), em *Educar para transformar. Transformar para educar*.

Será apresentada em dois momentos históricos importantes que mantêm uma relação constante com a mobilização político-social: o de seu nascedouro e o movimento de refundamentação, e, por fim, as inovações que a ela se incorporam por meio das práticas educativas dos movimentos sociais.

2 O amálgama sociopolítico e teórico da educação popular

No início dos anos 1960, período do governo João Goulart, havia grande mobilização nacional por mudanças, as chamadas reformas de base (agrária, sindical, política, entre outras). Naquele tempo, a educação era concebida como parte do processo de transformação social, e suas referências teóricas também tinham relação com o Movimento Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Educação de Base (MEB) e as Comunidades Eclesiais de Base, iniciativas sintonizadas com a valorização e fortalecimento da cultura popular.

Esses movimentos vivenciavam experiências político-pedagógicas ligadas a setores populares, numa perspectiva libertária e de transformação social, “[...] marcadas por valores humanistas e cristãos e movidos por uma indignação ética que busca com suas iniciativas combater a situação de pobreza do Nordeste” (ANDRADE, 2004, p. 4).

Segundo Andrade (2004), fazem parte da educação popular os trabalhos de base realizados pelos grupos e movimentos da Igreja Católica (vinculada à Teologia da Libertação) por meio do método do ver-julgar-agir, que desenvolve um importante trabalho de formação de militantes, com inserção ampla em diferentes segmentos sociais. Outro importante aporte no campo da mobilização social vem do movimento sindical em seu esforço de formação política de lideranças e dirigentes.

As mobilizações no campo e na cidade e o receio das elites brasileiras em relação aos rumos do desenvolvimento econômico resultaram no período de ditadura militar no Brasil, em que o Estado identificado pelo governo militar representava o grande inimigo para o conjunto das expressões políticas de esquerda¹, especialmente para os partidos, sindicatos e entidades como os centros de educação popular, inclusive os grupos e movimentos da Igreja Católica Progressista (COSTA, 1999).

¹ Embora atualmente se problematize a distinção direita e esquerda, à época, esquerda se alinhava à perspectiva socialista de sociedade.

Os processos educativos, em voga à época, visavam politizar a população, formar massa crítica capaz de mobilizar lutas sociais em oposição ao regime militar, em defesa da melhoria das condições de vida e da democracia. As inspirações dessas práticas educativas eram os movimentos sociais, os grupos populares e o pensamento de Paulo Freire, considerado um dos maiores educadores do século XX, cuja principal contribuição foi propor “[...] a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade” (GADOTTI, 1990, p. 254).

Segundo Gadotti (1990, p. 253),

[...] toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento.

As experiências de alfabetização de adultos, nos anos 1960, referenciadas na proposta de Paulo Freire, vão crescentemente produzindo adesão de educadores/as e religiosos/as (do segmento católico, adeptos da Teologia da Libertação) envolvidos nesses processos. Essas manifestações contribuem para constituir outras maneiras de trabalhar educativamente o pensamento freiriano, inaugurando, na educação, um novo pensamento: o de que não há limite de idade para a aprendizagem, pois ocorre durante toda a vida dos indivíduos. À época, alguns religiosos da Igreja Católica Progressista vão viver com a população pobre, objetivando refletir sobre suas condições de vida para buscar formas de superá-las. Esse tipo de atitude contribuía, naquele momento em que prevalecia a ausência de canais de comunicação entre Estado e sociedade, para promover outras formas de mobilização cotidianas, que são os germens das dinâmicas sociais no período da democratização brasileira.

Nos subterrâneos da vida política e institucional se vai tecendo a estrutura de novas formas de organização da vida política. Essas experiências possibilitam que intelectuais tenham acesso e comecem a conhecer a dinâmica de luta e resistência das classes populares. (VASCONCELOS, 2008, p. 27).

A latência da mobilização social é, portanto, nutrida por dinâmicas educativas que se beneficiam do pensamento de Freire, principalmente por meio da categoria pedagógica da conscientização, para fomentar a luta política e o reconhecimento do lugar ocupado pelos trabalhadores na sociedade. Exerce também grande influência o pensamento de tradição marxista, oriundo dos grupos de esquerda, pautado pela análise crítica da realidade sociopolítica e econômica que colabora para fazer avançar as propostas de transformação político-social, ajudando a romper com a perspectiva desenvolvimentista (ANDRADE, 2004).

As experiências decorrentes do conjunto dessas influências e perspectivas e cujos princípios envolvem o saber como algo intrinsecamente vinculado à ação de transformação social foram denominadas, em toda a América Latina, de educação popular. A concepção de educação utilizada pela maioria dos movimentos sociais tem como matéria-prima as experiências pessoais que auxiliam na reflexão sobre a realidade e a elaboração de análise crítica e no entendimento da transformação como elemento indissociável da formação de sujeitos, nas palavras de Freire (2008, p. 26), para “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.”

Como se pode verificar, o saber que informa a prática da educação popular nos movimentos sociais possui substância na narrativa social e emerge do encontro entre pensamento científico e experiência social. No entanto, a ciência rejeita esse saber da experiência e o condena ao isolamento nas práticas oficiais. Lyotard (2002, p. 53) discute essa problemática ao refletir sobre a narrativa e a legitimação do saber.

O saber científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer ao outro saber, o relato, que é para ele o não-saber, sem o que é obrigado a se pressupor a si mesmo e cai assim no que ele condena, a petição de princípio, o preconceito.

O que está em questão, na negação da educação popular como uma perspectiva educativa possível ao campo institucional, é admitir que a experiência popular seja um tipo de conhecimento e, portanto, uma verdade. Para a ciência que se considera “a verdade” e o motor do progresso, reconhecê-la como saber significa tratamento igualitário, uma inversão nas relações de poder que a ciência possui. O saber tradicional popular, que decorre do narrativo, é um saber vivo e experimental oriundo dos relatos que têm origem nos vínculos geracionais. Portanto, para a ciência os relatos são fábulas, mitos, senso comum, conhecimentos não válidos.

No entanto, a expansão dessas práticas educativas no meio popular se deve, sobretudo, à ausência de acesso de significativa parcela da população às políticas educacionais brasileiras. Ocorre nos vazios de Estado na oferta de benefícios educacionais à população (o que se supõe estimularia a capacidade crítica dos cidadãos) e, ao mesmo tempo, como posicionamento político que pretende instrumentalizá-la para lutar por melhoria das condições de vida, pelo acesso a bens e serviços, uma vez que as políticas de educação pouco ou quase nada colaboram para o pensamento crítico e criativo dos indivíduos e coletividades.

Os conhecimentos produzidos por essa perspectiva educativa demarcam a construção de um novo campo do saber, posicionado politicamente, que questiona a ciência como a verdade, e a educação, como memorização. A educação popular inaugura um paradigma educacional, em que o homem é sujeito² e não mero depósito de conhecimento. Essa concepção é, em si mesma, uma insubmissão – nos dizeres de Freire – às políticas educacionais e às relações de poder instauradas nos processos educativos, assim como a articu-

2 A noção de sujeito, segundo a proposta pedagógica de Freire, significa a capacidade de interferir nos processos históricos, produzir ação crítica, criar novos modos de vida. Segundo Hall (1999), na sociologia o sujeito assume uma conotação mais social, derivada da complexificação das sociedades, das quais emerge o sujeito coletivo.

lação entre o saber popular e o científico é um elemento imprescindível para unir o cotidiano a uma visão mais ampliada da realidade (GOHN, 1994).

Nos anos 1970, espalham-se por todo o País os Centros de Educação Popular. No Nordeste não é diferente, e muitos movimentos se organizam para elaborar sua própria formação com apoio de entidades que possuam certa influência da educação popular associada às teorias que os fundamentavam, a exemplo do segmento do movimento sindical que nos anos 1980 se filia à Central Única dos Trabalhadores (CUT), do movimento ecológico e do de mulheres.

As práticas educativas aliadas à educação popular, antes restrita aos espaços sociais informais, prioritariamente ao universo dos movimentos sociais, a partir dos anos 1980, tensionam algumas instituições governamentais, disputando espaço com outras perspectivas educativas e provocando certos deslocamentos nas práticas em curso.

No vazio do descaso do Estado com os problemas populares, vão configurando-se iniciativas de busca de soluções técnicas construídas com base no diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico [...] Nos anos 70, nos movimentos sociais emergentes, começam a surgir experiências de serviços comunitários de saúde desvinculados do Estado, em que, profissionais de saúde aprendem a se relacionar com os grupos populares, começando a esboçar tentativas de organização de ações de saúde integradas à dinâmica social local. (VASCONCELOS, 2008, p. 27).

A área da saúde é um exemplo interessante para observar as tensões e mudanças provocadas pela penetração da educação popular num ambiente técnico e institucional, colaborando para construir a participação popular na política de saúde, por meio de diferentes modos de pensar e agir na educação em saúde e na organização da assistência à saúde.

Outro aspecto que contribuiu para a expansão da educação popular, especificamente no Brasil, foi o investimento de recursos por parte de agências de cooperação internacional – muitas vinculadas às igrejas católicas, evangélicas ou a governos internacionais – em vários projetos, principalmente os educativos, dos movimentos sociais durante os anos 1970 e 1980.

Nesse período, acirraram-se as lutas sociais pela democratização do Estado brasileiro, o que possibilitou a eclosão de variados movimentos sociais com temáticas distintas (negros, feminista, ecológico, criança e adolescente, entre outros) que mobilizaram a sociedade. Nos anos 1980, essa efervescência repercutiu na educação popular por meio da ação ativa do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) que contribuiu para elaboração da Concepção Metodológica Dialética (CMD), influenciando a atuação da educação popular no Brasil, conforme Holliday (1996).

A CMD é uma elaboração específica de alguns movimentos sociais e entidades de educação popular na América Latina que tentam refletir a metodologia desse tipo educação popular. Inspira-se na tradição marxista e na discussão da práxis, na qual o movimento do processo educativo parte da prática e do diagnóstico da realidade para pensar a porta de entrada de abordagem do problema (HURTADO, 1993).

3 As transformações que desafiam e renovam a educação popular

Com as transformações que ocorreram em toda a Europa a partir dos anos 1970 e 1980 – os processos progressivos de implantação do projeto neoliberal e a globalização –, grandes mudanças se efetivaram nas sociedades. Complementam esse quadro a dissipação da experiência socialista no Leste Europeu e o fim da Guerra Fria, que contribuem para dissolver a polaridade socialismo e capitalismo. O neoliberalismo se torna hegemônico. Seus efeitos

se efetivam no Brasil no início dos anos 1990, gerando novos padrões de acumulação capitalista pela reorganização do sistema econômico e geopolítico. O resultado da forma subordinada de inserção brasileira no mercado internacional e no processo de globalização se fez sentir por meio da Reforma do Estado e do projeto de desenvolvimento econômico-social.

Nesse período, a precarização do trabalho formal, o crescimento do desemprego e o do setor informal provocam acentuado aumento da pobreza brasileira e desafiam o movimento sindical a repensar sua ação político-social. Além disso, os ajustes realizados no Estado reduziram investimentos em políticas públicas, principalmente as sociais, deixando a população com precária assistência – à saúde, social, educacional, ao emprego e renda – em momento de grande vulnerabilidade.

Tais transformações afetaram, sobremaneira, os movimentos sociais, que, no entanto, esperavam que a democracia pudesse “[...] resgatar a liberdade política e instaurar a igualdade social” (COSTA, 2001, p. 191). Além disso, a finalização da experiência socialista no Leste Europeu mantém-se por um tempo em estado de perplexidade político-ideológica (COSTA, 2006).

Simultaneamente, ocorrem mudanças nas relações com as agências de cooperação internacional, que elegem outras prioridades com a nova configuração geopolítica mundial – os níveis de pobreza e os conflitos político-sociais de países como os da África e os do Leste Europeu deslocam sua atenção. A lógica produtivista neoliberal penetra nas organizações não governamentais (ONGs) internacionais e passa a compor as negociações por recursos, as exigências por registro das ações e a política de resultados, o que impede muitos movimentos sociais de conseguir investimentos.

Com isso, os movimentos sociais encontram dificuldade para sustentar suas ações educativas e políticas; alguns declinam de suas mobilizações, outros buscam outras fontes de investimento, entre as quais os governos municipais, estaduais e federal. O mesmo ocorre com os centros e ONGs de educação popular, o que fragiliza política e pedagogicamente suas condutas. Diante

de tais dificuldades, algumas dessas organizações decidem encerrar atividades para não alterar sua natureza e missão institucional, o que, em alguns casos, é quase uma imposição para manter investimentos.

As novas configurações da sociedade contemporânea ampliam os desafios à luta político-social dos movimentos sociais e às práticas da educação popular. O pensamento de tradição crítica enfrenta esses desafios intensificando sua elaboração teórica. “As críticas feitas pelo pensamento ‘pós-moderno’ e rejeitadas pelo pensamento racionalista, no qual se inclui o neoliberalismo e a tradição marxista, questionam os fundamentos sobre os quais se ergue esta razão” (COSTA, 2006, p. 12). Tais críticas reacendem o debate em torno da educação, assim como de outros campos de produção do conhecimento, e faz emergir novas abordagens educativas.

O debate é rico em possibilidades, contudo a educação passa a ser pensada e valorizada sob o ponto de vista da formação escolar. Tal ocorrência está relacionada ao papel desempenhado pela educação e pelo saber no ordenamento do sistema econômico e social mundial. A ideia é (re)qualificar homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, para adaptarem-se às novas exigências do mercado de trabalho e possibilitar a

[...] inclusão das pessoas no atual modelo de organização econômica. Educação para o trabalho, educação para a inserção na globalização, educação para o emprego. Perdemos muito da dimensão da educação para os direitos humanos, educação para a cidadania, educação política (HADDAD, 2000, p. 32).

O discurso da inclusão encobre o foco real, a necessidade de o sistema econômico adequar-se às novas exigências globais de acumulação, cujo processo carece de mão de obra qualificada, cada vez mais especializada. Recursos governamentais são injetados em programas de qualificação, e sua execução é proposta por meio das organizações sociais como as ONGs. Essa parceria é

considerada uma nova forma de participação social e de relacionamento entre Estado e sociedade.

Em oposição a essa lógica, a educação também é afirmada como central pelos movimentos sociais e entidades que se preocupam com a organização e a participação social, que a concebem como direito humano e fator de mobilização social; por isso, enfatizam a necessidade de articular políticas educativas com desenvolvimento social e cidadania.

O debate em educação também atinge a educação popular. Nesse ponto, é possível tratar do movimento na América Latina, denominado de refundamentação da educação popular, preocupado com sua atualidade e atualização no curso das transformações da sociedade contemporânea. A que se refere? Em razão da diversidade de práticas e conteúdos que passam a compor o campo da educação popular desde seu nascedouro, dificilmente se pode caracterizá-la como um único tipo de atividade educativa (HADDAD, 2000). Desse modo, a necessidade de buscar seus pontos de consenso, as inovações, sua validade e legitimidade para os tempos atuais, sobretudo o papel desempenhado pela educação popular na construção da contra-hegemonia ao neoliberalismo, provoca o debate em seu interior e um acentuado processo teórico de elaboração sobre a educação popular, em detrimento do estímulo à sistematização de lutas e processos formativos em curso.

Tal debate considera que as transformações no capitalismo e nas formas de participação social no sistema democrático desnudam a dimensão cultural como relevante para a ação político-social, por meio das requisições e demandas imputadas pelos movimentos sociais: de gênero, ecológico, étnico-racial, crianças e adolescentes, jovens, entre outros. Os mecanismos institucionais de participação social como conselhos e conferências desafiam, em termos de capacitação técnica e política, os movimentos sociais que decidem ter assento nesses espaços.

A busca da revisão e atualidade da educação popular se sintoniza com essas diversificadas dinâmicas, que envolvem uma formação específica e ar-

ticulada a uma formação humana e política mais genérica. Essas requisições parecem indicar que os processos educativos que inspiram têm agregado novos elementos e práticas. Outro indicador de desafios à educação popular são as experiências articulatórias em nível global dos movimentos sociais.

A globalização dos movimentos sociais se torna cada vez mais evidente com as articulações em redes, fóruns, coletivos que instauram espaços ampliados de troca de experiência e diálogo, como o é o Fórum Social Mundial (FSM). Esses espaços e as conferências mundiais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 1990, repercutem, sobremaneira, no pensamento social crítico, nas políticas públicas mundiais e na ação político-social dos movimentos sociais.

A emergência, dentro das ciências sociais e do debate político, da necessidade de pensar outros rumos para o mundo, tem suas raízes na expressão social e na resistência e construção de alternativas que se expressam nas organizações locais – os movimentos sociais, as redes de organizações não-governamentais, a academia e os intelectuais e os partidos políticos comprometidos com a mudança, ao redor do mundo. As pessoas e os movimentos organizados a favor da equidade, da democracia, da justiça, do meio ambiente, dos direitos humanos e da paz são o suporte do pensamento alternativo (PONTUAL, 2002, p. 2).

Em meio a essa intensa mobilização social que visa construir alternativas para melhorar as condições de vida da humanidade, a educação popular representa uma possibilidade para fomentar esses processos. Nos encontros nacionais, latino-americanos e regionais, especialmente os organizados pelo CEAAL, seus princípios fundamentais – uma visão de ser humano e de sociedade calcada num projeto de transformação social e numa pedagogia dialógica e crítica – são afirmados. Nesses espaços de diálogo também se reconhecem

as contribuições que a ação formativa da pedagogia social de rua, das metodologias feministas e da educação ambiental, assim como as metodologias de formação para intervenção nas políticas públicas e/ou desenvolvimento local, tem oferecido em termos de sua renovação.

Tais contribuições dizem respeito a elementos agregados à prática pedagógica e incorporados pela educação popular – a subjetividade e afetividade, a corporeidade das pessoas, o lúdico, a transcendência, a mística dos movimentos, as questões de identidade pessoal e coletiva, a preocupação com o bem-estar físico e ambiental e a celebração da vida em todas as suas dimensões, ou seja, não só a razão é significativa para a construção de novos saberes. “[...] O saber é o sentir/pensar/agir das pessoas, grupos, categorias, classes sociais. O saber inclui, portanto, a dimensão intelectual, a dimensão afetiva e a dimensão prática. O saber é a cultura” (SALES, 1998, p. 2).

Além disso, a capacitação para intervenção em políticas públicas e no desenvolvimento local exige o trabalho com conteúdos técnicos e específicos, a exemplo de orçamento público, controle social, temáticas de políticas setoriais. Requer, portanto, uma prática educativa que articule conteúdos específicos, ação político-institucional e político-social que legitime as ações do representante do movimento. A formação necessita ainda “[...] incorporar uma proposta de modificação das relações sociais: entre a instituição e a sociedade, entre os diversos segmentos que compõe os conselhos, entre os representantes dos movimentos sociais e suas bases” (COSTA, 1996, p. 12). Esse tipo de prática educativa geralmente é executada por ONGs ou entidades de apoio aos movimentos sociais.

A aposta em processos educativos próprios e sistemáticos dos movimentos sociais, como já citado, significa, sobretudo, investir na politização dos militantes e no desenvolvimento da capacidade de pensar em soluções para os problemas, o que pode resultar na formulação de alternativas às condições de vida e à construção de estratégias de luta. O próprio movimento também é considerado pelos militantes um espaço de aprendizagem

pessoal e coletivo, uma vez que amplia o horizonte das pessoas em termos de leitura da realidade, ao mesmo tempo que restitui suas identidades pessoais e coletivas.

A ação educativa dos movimentos sociais disputa espaço nas relações sociais, na medida em que seus valores, crenças e concepções de mundo dialogam e, simultaneamente, enfrentam outras ideias, crenças e valores sociais. Isso indica que há pontos de conexão e, ao mesmo tempo, de afastamento cultural ocorrendo na sociedade, o que, para Martín-Barbero (2003), significa a produção de circularidade cultural, que permite construir novos conhecimentos.

Alguns recursos pedagógicos buscam exercitar a transformação social por meio da cultura, pela mudança de mentalidades e comportamentos ante os diversos aspectos da realidade. Os projetos sobre temáticas específicas são estratégias para introduzir determinadas problemáticas no interior do movimento ou para dialogar com outros segmentos sociais, dando visibilidade à questão.

Outra estratégia adotada é capacitar agentes multiplicadores, sujeitos que, sensibilizados e envolvidos numa temática, difundem novas práticas e visam modificar culturas que contrariam os direitos humanos, a convivência pacífica e o desenvolvimento social. As práticas pedagógicas contam com diferentes ferramentas, a exemplo da reflexão sobre a história pessoal utilizada na pedagogia social de rua, que possibilitam conectar o indivíduo com a realidade para favorecer a elaboração de soluções e a autonomia do sujeito.

A formulação de alternativas lançou os movimentos sociais num outro patamar de ação político-social e educativa, uma vez que possibilita a produção de conhecimentos sobre a realidade, a análise crítica desses problemas e a criação de soluções. Desse modo, a ação educativa, na perspectiva da educação popular, indica estar sintonizada com sua principal inspiração: a produção de seres humanos críticos e inventivos em seu cotidiano.

4 Considerações finais

Este estudo iniciou-se tendo como base a ideia de que a educação popular é heterogênea como conceito e prática pedagógica, em razão das relações que estabelece com as práticas sociais que dela se utilizam por meio dos movimentos sociais e entidades da sociedade, tais como as ONGs e os Centros de Educação, e pela dinâmica histórica da realidade.

Ao longo desse processo, observou-se que a educação popular é agente e, ao mesmo tempo, sofre a ação das relações que estabelece. Como concepção pedagógica, busca reformular-se e atualizar-se de acordo com os desafios que os espaços e as especificidades em que as práticas ocorrem assim exigem. Como concepção de ser humano e de mundo, mobiliza-se por meio das dinâmicas e transformações culturais que inaugura ou que surgem, com as demandas por reconhecimento de novas e velhas desigualdades e discriminações.

As referências teóricas, com base no pensamento humanista de Paulo Freire, no personalismo cristão da igreja católica e no pensamento crítico da tradição marxista, são validadas até hoje, mas passíveis de críticas que visam sintonizar aspectos desses aportes com o pensamento crítico atual. Essas referências também são permanentemente revisitadas a partir das contribuições de movimentos específicos, tais como o feminista, o ecológico e o negro, e pela inserção dos movimentos sociais em mecanismos institucionais de participação social.

O maior desafio à educação popular, do ponto de vista de sua efetividade na formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos, passa pela pouca tradição e mesmo pela dificuldade de sistematização de suas experiências. Em razão de ser muito recente na história do País, há pouca documentação sobre os processos formativos dos movimentos sociais; por isso, esperava-se que o movimento de refundamentação incentivasse as práticas

de sistematização das experiências com processos formativos; no entanto, os desafios conjunturais e estruturais ocuparam o centro das atenções provocando maior preocupação em elaborar novas teorias a respeito da educação popular.

Com isso, perde-se em termos qualitativos o potencial reflexivo produzido no interior dos movimentos, uma vez que os processos educativos possibilitam construir novos conhecimentos no coletivo por meio do diálogo e do exercício do pensamento crítico e criativo, o que também poderia indicar crescentemente elementos para construção de projetos estratégicos de intervenção e construção de alternativas societárias.

Por fim, conclui-se que é preciso revigorar a discussão acadêmica em confronto com as práticas educativas inspiradas na educação popular, considerando seu papel na sociedade, que de tão capilar parece subsumido como prática social, mas que continua vivo e produzindo conhecimentos e alternativas à vivência no coletivo.

THE MANY-FACETED TRANSFORMATIONS IN POPULAR EDUCATION

This text aims to reflect on popular education as a living process fed by the political and social struggles of the Northeast region of Brazil. It is therefore not possible to formulate just one pedagogical concept or practice related to this phenomenon. This paper attempts to provide evidence of the transformations that popular education is effecting, which are based on formative experiences and the latest demands of social movements in the Northeast. The shortcomings and obstacles that present themselves are directly connected to these aspects and reflect the choices made by the subjects who opt for this kind of education.

KEY WORDS: Popular education. Social change. Social movements.

Referências

ANDRADE, F. L. *Atualizando os sentidos da educação popular*. Recife: EQUIP, 2004.

COSTA, M. R. Mudanças e discontinuidades. Em xeque a crise dos movimentos sociais. *Revista Política Hoje*, Recife, n. 11, p.183-198, jul. 2001.

_____. *Experiências emancipatórias: alternativas políticas e políticas alternativas dos movimentos sociais no Nordeste*. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. *Crise ou mudança nos movimentos sociais? O caso do Movimento Popular de Saúde*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)-Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

_____. A formação e os conselhos nas políticas públicas. *Revista Gaveta Aberta*, n. 3. Recife: EQUIP, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1990.

HADDAD, S. Para ampliar nossa intervenção. In: OLIVEIRA, A.C. de; ROCHA, R.; VIEIRA, V. (Org.). *Educação popular: prática plural*. São Paulo: Nova e Rede Mulher Editores, 2000. p. 29-35.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. Tradução REZENDE, M. V.V. João Pessoa: Ed. UFPB/EQUIP, 1996.

HURTADO, C. N. *Educar para transformar*. Transformar para Educar. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOHN, M. G. M. *Movimentos sociais e educação: questões de nossa época*. São Paulo: Cortez, 1994.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

PONTUAL, P. *O papel da educação na construção da contra-hegemonia: contextos e desafios na América Latina hoje*. São Paulo: CEAAL, 2002.

SALES, I. da C. *Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando um Debate)*. Olinda, 1998.

VASCONCELOS, E. M. *Educação popular e atenção à saúde da família*. São Paulo: Hucitec, 2008.

Recebido em 15 abr. 2008 / aprovado em 18 maio 2009.

Para referenciar este texto

COSTA, M. R. Os amálgamas das transformações da educação popular. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2009.