

Educação Popular e “Experiência”

José Francisco de Melo Neto¹

Resumo

Este trabalho promove o debate sobre a compreensão de “experiência” no campo da educação popular a partir da questão: *O que se entende por “experiência” em educação popular?* Para respondê-la, utilizou-se do método histórico-comparativo por meio de uma análise filosófico-dialética em três movimentos teóricos: a) uma síntese, a apresentação da questão; b) uma análise histórica com pensadores da tradição filosófica moderna que trataram de “experiência” de outros do campo da educação, em especial, da educação popular; c) e uma nova síntese na qual se expôs a perspectiva de “experiência” para além das visões empiristas e idealistas dominantes, levando-as, contudo, em conta.

Palavras-chave: “Experiência”. Educação. Educação popular.

POPULAR EDUCATION AND “EXPERIENCE”

Abstract

This work promotes the debate about the understanding of “experience” in the field of popular education, from this question: what mean by ‘experience’ in popular education? To answer this question, we used the historical-comparative analysis by a philosophical-dialectical theory in three movements: a) a summary presentation of this issue; b) a historical analysis with thinkers of the modern philosophical tradition, who studied another’s fields of educations “experience”, in especial of popular education; c) and a new synthesis, which set out the prospect of “experience” beyond the empirical and idealistic visions dominant, leading them, however, into account.

Keywords: “Experience”. Education. Popular Education.

¹ Graduado em Química e Filosofia e doutorado em Educação. Educador popular, professor titular da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: meloneto01@yahoo.com.br

A educação popular é um movimento prático e teórico em educação, presente em processos de organização das classes trabalhadoras, sobretudo nos que apresentam profunda crítica à educação dominante. Paulo Freire (1958) a tem definido como uma educação *com* o homem, e não *sobre* o homem, ou, simplesmente, *para* ele. Uma educação promotora de mudanças e criadora de outras e novas disposições mentais no humano, enquanto o coloca na sua textura sociocultural, em condição compreensiva de seu mundo mesmo.

Esta “educação” pode ser apresentada, hoje, como um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais humanos, pelo trabalho expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, contendo uma teoria de conhecimento referenciada na realidade e pautada pela “experiência” dos que estão nesse processo; ela traz metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, individual e coletivamente, com conteúdos próprios e técnicas de avaliação contínua, permeados por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientados por anseios humanos de liberdade, justiça e igualdade.

A “experiência” tem *status* elevado nos estudos e nas análises sobre o exercício da educação popular, mormente na discussão filosófica sobre os tipos de conhecimento daí gerados e, em particular, na validação desses conhecimentos. Às vezes, aparece como sinônimo de prática, dominando o imaginário dos profissionais que atuam nessa educação, comprometida com a organização dos trabalhadores, tornando-se o suporte da verdade para o conhecimento gerado de seu fazer pedagógico. É essa possibilidade educativa que sugere a seguinte questão: *O que se entende por “experiência” em educação popular?*

O esforço de resposta à questão conduz a uma reflexão de como o termo “experiência” tem sido apresentado pelos vários pensadores no campo da filosofia, em particular com pensadores modernos, com pensadores que atuam na educação popular e, finalmente, tenta-se uma nova síntese conceitual de “experiência” que se preste à continuidade da reflexão teórica e à animação das práticas desse peculiar modo de se fazer educação.

“Experiência” na tradição filosófica

A palavra “experiência” tem se apresentado com um sentido geral e outro técnico. No sentido geral, é um conhecimento espontâneo que vai se acumulando no indivíduo no decorrer de sua vida. Daí se falar que alguém tem “experiência”. Ou, em relação à teoria do conhecimento, que tem no empirismo radical a sua aceitação mais explícita ao assumir que todo o conhecimento tem origem na mesma. Para a corrente do racionalismo, contudo, a “experiência” nada pode ensinar, pois é ela mesma que precisa ser explicada, estando sempre acobertada de teoria.

Já em seu sentido técnico, adquire o significado de ação que observa e experimenta, podendo controlar determinada afirmação ou a elaboração de uma hipótese sobre o algo a ser conhecido. No momento em que possibilita o controle de ações e seus resultados, conduzindo ao conhecimento de um fenômeno qualquer na natureza, apresenta-se com o sentido de experimento, inclusive laboratorial.

A experiência pode também expressar o sentido de *forma de ser*, um *modo de fazer* ou mesmo uma *maneira de viver*; sendo um procedimento para o conhecimento de algo. Isto faz com que se torne possível o conhecimento desse algo, antes de juízos elaborados a respeito do mesmo que está sendo apreendido. Pode ser entendida, também, como a apropriação do sensível da realidade que se coloca externa ao sujeito. É, ainda, expressão de um ensinamento que se adquiriu com a prática, com a vida profissional, podendo até se dizer de uma “experiência” de vida. Ou, num sentido de afirmação de juízos sobre alguma coisa, quando se exercita a sua verificação sensível, confirmando-se ou não o juízo sobre esse algo. E mais: pode ser o entendimento de “algo do interior” de uma pessoa, portanto subjetivo, quando se tem uma dor, um sofrimento, uma “experiência” mística ou religiosa.

Como se vê, com essa tradição, “experiência” ora se apresenta como confirmação empírica, em geral por meio de dados sensíveis, ora como fato de se viver algo anterior a toda reflexão, anunciando um caráter “externo”

ou “interno” de si mesma. Um movimento teórico que pode ter origem já em Platão, em sua diferenciação de mundos, o das ideias e o do sensível, sempre atencioso a uma “prática”, mesmo que intelectual, abrindo profunda distinção entre “experiência” e razão, dando ênfase sempre ao poder de conhecimento pelas ideias. Em Aristóteles (1973), todavia, representa algo mais estrutural no conhecimento, surgindo da multiplicidade das lembranças e da sua permanência pelas impressões, sendo estas o tecido da “experiência”, contribuindo para as formulações gerais, universais. Para ele, “experiência” é apropriação do singular, possibilitando a ciência, passando a apontar os elementos de cada ciência particular e anotando os seus fenômenos, seus dados e demonstrações.

Destaca-se, ainda, a compreensão de “experiência” como cânone de validação do conhecimento. Tal formulação é fortemente assegurada pelos empiristas que, contudo, a afasta da visão “sensacionista” de mundo. Esta privilegia o conhecimento sensível sem torná-lo guia e nem controlador de um conhecimento geral. Do seu significado, pela teoria da indução, depreendem-se duas visões da “experiência”: uma como intuição e outra como método. Na formulação da teoria da intuição, a atitude de visão é expressão de seu modelo e, por esta perspectiva, o que se tem é um objeto “presente em pessoa e na sua individualidade”. Esse caminho possibilitou a que Hume (1973) pudesse operar a intuição, expressando-a como aquela do momento, nada significando fora de si. Isto abre a crítica de que, se assim o for, fica impossibilitado o caminho para a ciência.

Modernamente, para Bacon (1973), que não se rendera ao sensacionismo, a “experiência” se presta como norteadora do conhecimento humano. Não se trata, porém, de alguma coisa espontânea qualquer. Para realizar tal papel, necessita ser guiada e interpretada pelo intelecto, acendendo a vela para que o caminho se torne visível. Essas formulações vão permanecer no pensamento de empiristas como Locke (1997) e Hume (1973). Para estes, a razão não apresenta qualquer capacidade para inferir sobre existência real e de coisas de fato. Em Locke (1997), é da “experiência” que se originam os materiais da razão e do

conhecimento humano. O conhecimento se funda nela e mais, o conhecimento é originado dela. Há, portanto, uma dupla visão: uma exterior (a sensação) e outra interior (reflexão). Para os empiristas, a “experiência” assegura a condição e o limite ao conhecimento.

Para “racionalistas”, como Spinoza (1973), se não desconfiam totalmente da “experiência”, consideram-na como um acesso confuso à realidade ou mesmo “mutilado”. Por ela, tem-se apenas acesso a proposições contingentes, pois o conhecimento mesmo (verdades eternas) só se atinge pela razão.

Já na teoria do conhecimento, das mais marcantes a de Kant (1973), a “experiência” é entendida como o ponto de partida para o conhecimento. Isto não assegura, contudo, a sua validade, nem sequer que todo ele origina-se dela. Para ele, o conhecimento só se torna realizável no campo da “experiência possível”. Cabe à razão o exame dessa possibilidade, vista sempre como aparência. Será desse exame apriorístico que haverá condição de se formularem os juízos universais e necessários sobre a realidade (aparência).

Os idealistas, contudo, às vezes dizendo-se ancorar em Kant (1973), com destaque para Fichte (1973) e Hegel (1973), viam-na, de forma única, a coisa como o que está determinado e independente da liberdade do sujeito, e a inteligência como a quem cabe a tarefa de conhecer. Para eles, o saber não é “experiência”, mas um saber de seus fundamentos ou um saber do saber. Isto só se compreende em Hegel (1973), pela “experiência da consciência”. É “um movimento dialético” que vai guiando a consciência para si mesma, deixando claro a si como algo independente, sendo a maneira de como o Ser se apresenta à consciência e, daí, constituído por ela. O ser definido na consciência. Não é, portanto, uma “experiência” interior (subjativa) e outra exterior (objetiva), mas uma “experiência” absoluta. Há, portanto, dupla dimensão: aquilo voltado diretamente à coisa, determinado sem a intervenção da liberdade do pensar, e aquilo que dirige o pensamento, a inteligência.

Como se vê, variada têm sido a compreensão sobre experiência. No século 19, passou a ser compreendida como “experiência do imediato”, como apreensão direta dos dados naturais realizada pelos sentidos, como a “experiência” geral de vida, talvez, constituindo uma “filosofia da realidade”, sem a presença da metafísica e se distanciando da visão idealista alemã.

No século 20, adquire várias conformações tipológicas traduzidas por experiência sensível, natural, científica, religiosa, mística, artística, fenomenológica, metafísica e outras, à procura de algo que fosse anterior a elas e, talvez, uma “experiência filosófica” que expressasse diferenciação em relação às demais. Com Bergson (1973), a noção de intuição filosófica traz essa mesma ideia. Assim como ele, Husserl (1975) admite uma primária ‘experiência’ do mundo, uma “experiência fenomenológica”, ampliando-se, dessa forma, os seus horizontes de compreensão.

Empiristas como Carnap (1975) e Popper (1975), do Ciclo de Viena, envolveram-se no debate da verificabilidade da “experiência” e suas exigências de experimentação. Posteriormente, em seus escritos, chegaram a conclusões da impossibilidade, tão necessária para empiristas, que é a verificação de um enunciado qualquer. Passaram a admitir que um enunciado poderia ser aceito sem a necessária condição de se por à prova.

Já em Williams James (1973), o homem culto estava sempre a seguir uma metafísica, algo provocador para Bachelard (1996) que, ao invés de uma metafísica, defenderá a existência de duas outras dominantes: racionalismo e realismo. Irá combater a ambos e apresentar a primeira “experiência” como um “obstáculo” ao conhecimento, pois ela se configura permeada de imagens. Para ele, esta “experiência” primeira é “pitoresca, concreta, natural, fácil”. Há um duplo obstáculo a ser enfrentado pelo novo espírito científico, tanto no momento da primeira observação quanto de suas generalizações recorrentes. Esse espírito deverá ir de encontro ao que se há no interior das pessoas (racionalismo) e, também, no exterior (empirismo). Só é possível o conhecimento da natureza pela resistência a ela mesma. Sua “experiência primeira”, portanto, precisa estar submetida à crítica.

É Williams James (1973), no entanto, que vai influenciar Dewey (1974) com a noção de “experiência aberta”, tornando-a o centro de suas discussões, fazendo distinguir uma “velha filosofia” de uma “nova filosofia”. Em Dewey (1974), a “experiência” está presente na vida, de forma permanente, sempre em conexões e conflitos, considerando a interação da criatura viva com o seu meio e as condições que a rodeiam. Essa maneira de interatividade irá qualificá-la com emoções e ideias, surgindo a “intenção consciente”.

A mais radical crítica às formulações anteriores, todavia, vem de Feyerabend (2007) em relação aos métodos de criação de hipóteses ou teorias. Contra até mesmo a lógica formal, este epistemólogo entendeu que as buscas do conhecimento por meio de teorias e generalizações possuem todas a mesma importância. Declaradamente, afirma que “admite-se tudo”, e compreende a ciência como um “empreendimento essencialmente anárquico”.

No século 20, porém, uma das perspectivas teóricas que mais influenciará pensadores da educação no Brasil é a pragmatista de Dewey (1974), em que o fenômeno educativo acontece como a reconstrução da “experiência” atual, operando-se em situação de vida real. É isto que vai inspirar o pensamento de Anísio Teixeira (1978) ao imaginar uma filosofia da educação, descrevendo a vivência educativa de seu tempo como educação tradicional e pretendendo uma escola “nova”, disparando uma firme crítica àquela e desenvolvendo elementos de mudanças que constituem essa escola “nova” ou a escola “progressiva”.

Para pragmatistas como Dewey (1974) e Anísio Teixeira (1978) a educação pode ser vista como uma série de fenômenos que foram sendo criados a partir da inteligência humana, com destaques para as relações desses fenômenos e possibilitando as suas reproduções. As “experiências” puderam ser conhecidas, pois, até então, eram apenas tidas e sentidas. Agora, passa a ter um estatuto não de qualquer coisa externa adicionada à natureza, mas a própria natureza. Pode ser refeita ou reconstruída com a finalidade de obtenção de seus próprios fins de natureza. E mais, resultados tanto de pensamentos quanto da “experiência” irão se concretizar como instrumentos, modelos e conhecimentos. Anísio Teixeira (1978) coloca-as na educação como uma necessidade do ato educativo,

transformando-as no centro das atividades pedagógicas e possibilitando a sua discussão no campo da educação popular, por intermédio de seus pensadores e atores.

“Experiência” na educação popular²

Um dos pensadores mais influentes na educação popular é Paulo Freire. De suas práticas e análises, a partir da década de 60, construiu-se a mais radical crítica à educação dominante, caracterizando-a como uma educação dos opressores. Estabeleceu os termos *oprimido e opressor*, a partir de duas de suas principais obras, *Pedagogia do Oprimido e Educação Como Prática da Liberdade*. Nestes livros, Freire (1996 e 1987) apresentou a sua compreensão de “experiência” a partir, inicialmente, da visão de inexperiência, numa perspectiva política. Em suas exposições sobre uma educação que promova a prática para a liberdade, apresentou como início a existência de uma “inexperiência democrática” na sociedade brasileira. Conduziu o seu exercício educativo para a superação do “*modus vivendi*” autoritário dominante, praticado pela educação burguesa. Segundo ele, o país tem uma longa “experiência” negativa – uma antidemocracia. Aí, “experiência” aparece com significado de tradição. Adquire, porém, sentido de elemento responsável e “gerador de cultura”, pois arrasta consigo ritos, vocábulos e a própria “experiência” particular do grupo, para além da visão centrada no indivíduo. Freire também firma o significado de “prática”, com o sentido de “experiência”, por meio da prática do “círculo de cultura” ou as “práticas educativas”. Nele, podem ser encontradas referências de “experiência” a indivíduo, mas sempre com um forte reforço a do grupo. Assim é que poderão os “oprimidos”, em sua caminhada, chegarem à superação da opressão, eliminando o “cordão umbilical” que tem caráter mágico e

² Tomaram-se como referência as primeiras práticas educativas de Paulo Freire, em princípios dos anos 60 do século 20.

mítico em seus mundos. Nesta perspectiva, adotou mais um novo significado ao assumir a dimensão essencialmente pautada pela história e, portanto, uma “experiência histórica”.

Diversas são, todavia, as visões desse pensador e ator da educação popular. Brutscher (2005), por exemplo, ao analisar a epistemologia de Freire, vislumbra uma grandeza em seu pensamento relacional em que tudo se entende em processo, portanto provisório e limitado, requerendo constantemente o diálogo e cobrando a presença, nas suas perspectivas de “experiência”.

Segundo Beisiegel (1992), Freire acreditava que estaria, com suas “experiências”, entendidas como práticas educativas, garantindo uma orientação conscientizadora, pela educação, ao seu trabalho de educador. As suas práticas na educação ofereciam aos trabalhadores a possibilidade de se autogovernar. Para Brandão (1999), são essas “experiências”, as condições de classe, as suas condições desiguais, que nem a educação dominante e mesmo os recursos religiosos conseguem esconder.

Com essa compreensão, próximo ao sinônimo de prática, Wanderley (1994) apresenta a “experiência” da educação popular pautada por três orientações, sendo a primeira *recuperadora*, em que se define pela integração dos “marginalizados” à sociedade; uma segunda, *nacional-populista*, agregando práticas políticas populistas, e uma terceira, com orientação de *libertação*, em que a “experiência” educativa assume um papel ideológico e mobilizador, enquanto os seus agentes estimulam a potencialidade do povo para a sua autovalorização. Assim, assume declaradamente um papel político e ideológico.

Se os processos de educação popular, contudo, assimilam uma base política transformadora, baseada em valores éticos (como a solidariedade, o respeito ao outro, buscando sempre a justiça), Souza (2004) vai propor uma educação popular acompanhada de uma “pedagogia da revolução”. Para isto fazem-se necessárias a construção e reorganização de uma cultura também popular, pautada em metodologias, conteúdos e processos avaliativos apropriados às transformações da sociedade. Uma proposta pedagógico-cultural que visa ao

reforço dos meios de ação das classes trabalhadoras e que se propõe à ampliação de seu próprio saber de classe, enquanto seu conhecimento, a serviço do próprio poder de agir, de sua cultura. Para ele, é a especificidade dessa cultura popular que, pela “experiência”, as novas relações sociais simbolicamente serão elaboradas, reproduzidas e reelaboradas.

A educação popular como um fenômeno cultural referenciado no trabalho e na dinamização das ações das classes trabalhadoras assume uma Filosofia voltada às mudanças, para superar a mera contemplação e interpretação do mundo e buscando, como sugere Marx (1973), a sua transformação. Exigirá, dessa forma, uma Filosofia da ação, cujo arcabouço teórico contém uma teoria do conhecimento que se torna fundamental à educação popular. Um conhecimento promovido pela reflexão sobre as suas práticas e, necessariamente, pelo seu intercâmbio, orientando as ações. Em Jara (1994), a “experiência” educativa é a prática política educativa também. Um conhecimento sempre referenciado na “experiência” de grupo.

Pensadores como Grossi (1994) e Pérez (1994) também assumem o entendimento de “experiência” muito próximo do sentido de prática. Em todos, porém, se faz necessária a reflexão sobre essas práticas, constituindo uma perspectiva de aprendizagem e de ensino das classes trabalhadoras que podem ser acumuladas e que precisam ser repassadas a outros grupos. Em Grossi, a pesquisa precisa estar a serviço da organização das pessoas. Por sua vez, Pérez enfatizará um desenvolvimento da sociedade, decidindo-se por uma educação comunitária, na qual serão ressignificados os conteúdos do ensino e os processos de aprendizagem.

Outros pensadores como Mejía (1992) e o Grupo do Coletivo Colombiano (2005) desenvolvem as suas práticas educativas populares voltadas à necessidade da manutenção do enfoque metodológico educativo na perspectiva emancipatória. A “experiência” em educação popular para o Coletivo Colombiano reafirma a posição de resistência civil e a refundação do político com destaques para a multiculturalidade desses grupos, constituindo os cenários da educação popular. Esta educação concretiza-se na troca dos saberes da “experiência” do povo, um

diálogo cultural. Saberes de minorias, saberes hegemônicos, saberes populares, estando tudo submetido à crítica, possibilitando a troca e a contribuição desses diversos tipos de conhecimento. Um trabalho talhado pelo exercício do dever com prazer, acompanhado da criatividade estética e ética.

Assim, essas distintas visões de pensadores da tradição filosófica moderna, de pensadores e atores da educação popular e os seus atuais direcionamentos educativos, abrem a possibilidade de uma visão síntese de “experiência” que parece conter indicadores de especificidade, à medida que seja elemento de uma educação que se preste às lutas do oprimido para sua liberdade e mantenha os horizontes de atendimento as suas necessidades.

Uma síntese

Na educação popular pode-se vislumbrar a “experiência” como uma síntese metódica, manifestando-se dialeticamente em três momentos. O primeiro reúne as dimensões objetivadas de empiristas, as dimensões externas captadas pelos sentidos e a inteligência (dimensões internas, subjetivas ou de ideias) como um algo só, no sujeito, e sem condição de divisibilidade. Afinal, o material só o é na percepção do sujeito. Os aspectos psicológicos só o são no sujeito; portanto, dimensões externas e dimensões psicológicas expressas como síntese em um ser mesmo.

Esta visão, contudo, distanciar-se-á profundamente da perspectiva empirista de que o conhecimento já está no dado. Não há possibilidade de ser replicável e, afasta-se da visão simples e objetiva de que a “experiência” é mera coisa física. Por sua vez, não compactua com a formulação idealista de que só há “experiência da consciência”. Se, por um lado, empiristas contribuem à educação popular para que o conhecimento se estabeleça pela realidade concreta mesma, não se pode descartar a intervenção intelectual do humano nesse objeto concreto. A perspectiva de uma “experiência” apenas de bases na consciência não contribui à necessidade da ação para mudanças, um reclamo e um horizonte da educação popular. “Experiência” que começa com ambos os

movimentos – objetivo e subjetivo – expressando um todo, junta as dimensões interna e externa num sujeito. Caracteristicamente, uma síntese que tem início no indivíduo e que não finda em si mesmo.

O horizonte da mudança na educação popular faz a sua “experiência” transcender elementos empiristas e idealistas, vislumbrando o algo mesmo, o concreto, como ente que precisa ser submetido à inteligência. Um algo material que só terá sentido à medida que se vão descortinando as suas determinações, e estas não se dão diante das condições de natureza, isto é, não estão dadas pela própria natureza. Síntese de elementos da intuição e elementos da subjetividade de cada participante do processo educativo (Silva N., 2008).

O segundo momento inicia-se com a organização do grupo em “círculos de cultura” freirianos, um momento de análise do mundo de sentidos, o concreto percebido pelos indivíduos presentes. Um processo de análises das determinações daqueles aspectos primeiros que será buscado no âmbito das abstrações de cada sujeito, quando do conhecimento de seus aspectos históricos. As análises passam para a dimensão do coletivo, pois há relações específicas naqueles concretos postos que carecem de explicação e respondem a certas causalidades. Sem esse conhecimento, o mundo seria de fenômenos completos em si mesmos, sem a necessidade da inteligência humana. Na educação popular, a visão de “experiência” inicia a sua constituição, naquele primeiro momento, e avança pelo esforço inicial para muito além de descrições das coisas mesmas, indo ao encontro de suas explicações. Um momento que começa na individualidade do participante do grupo que se educa em bases à educação popular e assumindo dimensões de coletividade no próprio grupo.

Com a força das abstrações dos participantes, o concreto vem à tona, mas carecendo de explicações, mantendo-se a anterioridade do mesmo no debate e afastando-se da perspectiva idealista e subjetivista da “experiência”. Conhecer esse concreto é conhecer as suas determinações, assim como Cardoso (1990) afirma, que só se atinge o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é. Um conhecimento que irá se apresentar como resultado de um elaborado processo de pensamento coletivo. Um momento em

que as observações e sentimentos mais simples se externam para serem submetidos a uma maior elaboração abstrata do grupo. Um exercício de pensamento que está permeado de expectativas políticas e pedagógicas, mostrando que o caminho da “experiência” em educação popular não será mera contemplação das coisas da vida, das coisas do mundo. Um ambiente por inteiro dominado por pensamentos e intuições, expressões variadas de sentidos de sujeitos individuais que se tornam sujeitos coletivos. É nesse momento que se constroem os elementos teóricos para que se possa conhecer aquele concreto inicial e as suas relações com o real. Um conjunto de definições que são coletivas. Não cabe mais a ideia de uma “experiência” individual, pois, agora, tudo acontece em grupo, em “círculos de cultura” e, como revela Calado (2000), onde se dão as partilhas de saberes e de conhecimentos, “atijando as centelhas da utopia”.

Desse concreto é que se desenvolvem análises na diversidade das formas de trabalho do cotidiano, numa sociedade que a cada dia se torna mais complexa. É daí mesmo, entretanto, que, definido o trabalho como o elemento para a aquisição dos entes culturais da sociedade, será esta a categoria simples que poderá ser útil às análises, pois se ela apresenta condições de maior compreensão deste ambiente mais complexo, pode explicar outros de menor complexidade.

Com isto, a “experiência” passa a se constituir das dimensões do saber daqueles participantes que, para Sales (2001), é um modo de atuar coerente, tranquilo e profundo. Um aprendizado essencialmente coletivo, como mostram Lins e Oliveira (2008), na educação popular em movimentos sociais, com especial destaque para as possibilidades multidimensionais dessa construção de saberes. São momentos de desenvolvimento teórico e de aprendizado que estão permeados pelo exercício da crítica e da autocrítica, e que derivam das condições reais a que estão submetidos os participantes desse processo educativo. Um momento em que aprendem com a história de cada um, em que afetos e ideias se cruzam, como lembram Lima e Rosas (2001).

Exercícios de aprendizagem ocorrem em qualquer campo do conhecimento. Rossi (2003) mostra, por exemplo, como pôde aplicar e desenvolver tal aprendizagem no campo da música, bem como suas potencialidades para

mudanças. Ou mesmo no “resgate dos saberes e dos fazeres do povo”, realizado por Borba (2006) com a sua vasta “experiência” na área rural. Podem ser vistos em outros círculos que se voltam para a produção como meio de sobrevivência de setores mais empobrecidos da sociedade, no campo da economia solidária popular, em que se destacam processos denominados de “incubação”,³ em que são determinados, de forma coletiva, instrumentos teóricos e práticos para a produção.

Um momento de análise teórica, para melhor compreensão do real presente, que reclama o estabelecimento do plano dessa análise e a definição da ordem das categorias assumidas, passando a montá-la e definindo o seu começo. Um olhar sobre a realidade que existe independente de se pensar ou não sobre ela. E a sua independência a localiza fora do espírito, caracterizado por atividades apenas teóricas. Todas as categorias teóricas criadas, todavia, têm como pressuposto a anterioridade da realidade sobre a consciência. E segue pela definição da melhor organização dessas categorias para que se possa chegar ao conhecimento mais abrangente e mais profundo dessa realidade, assumindo, finalmente, aquela categoria que expressar as relações mais determinantes.

Estes são momentos coletivos, e a sua efetivação só é possível por meio da ética do diálogo. Na promoção desse diálogo cada participante ou falante precisa ter garantias de sua comunicação, além de possibilidades de reforço a outros valores éticos, como a solidariedade e a igualdade. Como lembra Habermas (1997), urge a definição das pretensões do falante/participante, nestes momentos de diálogos, ou momentos de atos de falas, ou seja: a necessidade de que o outro esteja entendendo o discurso de cada um – a inteligibilidade; as afirmações, explicações ... precisam expressar a verdade de cada um, além da veracidade e da retidão de todos que estejam em ato/círculo educativo popular. Momento de efetiva comunicação em que todos possam abrir os seus discursos e manter as suas intervenções e réplicas, perguntas e respostas; quando todos

³ Processo educativo e formativo de um grupo empreendedor na economia solidária popular, em que se aprende a trabalhar e viver juntos de forma autogestionária.

estejam em condição de problematizar o concreto, a situação em análise; em que expressem suas atitudes, sentimentos e desejos; e com todos podendo definir regras, de permitir e de proibir, enfim, de “dar razão e exigí-la”.

O terceiro momento, quando a “experiência” em educação popular se completa, inicia-se a partir da definição das ações, do fazer, das operações humanas que serão realizadas após todo o processo de reflexão, identificado no segundo momento e iniciado no indivíduo como produto de síntese, desde o primeiro momento. Ações que são livres e responsáveis, próprias dos humanos, dos grupos em processo de educação popular, qualificadas após a análise de suas determinações. Podem estar direcionadas à produção de novos conhecimentos e implicações epistemológicas, como alude Fleury (2002), ou à produção de bens de consumo, para a superação de situação de pobreza, para destruir ou continuar novas ações em desenvolvimento, para criar ou iniciar novos processos de organização política desses setores dialogantes. Ações voltadas à apropriação, na sua mais profunda radicalidade, dos bens culturais produzidos pela humanidade. Cultura, na visão de Pinto (1979), é um bem de produção, um meio de operar sobre a natureza, produzida pelos humanos, mas também transforma-se em bem de consumo quando se torna necessária a sua veiculação às gerações mais jovens. Nesse processo, o humano pode alienar-se desses bens culturais, como a própria linguagem expressa nos caracteres de uma língua, que deixando de ser concreta, transforma-se em um mero ente abstrato. A partir desses grupos, as suas ações se dispõem à superação da alienação de que a natureza deva ser utilizada apenas em benefício de poucos, de benefício para si mesmo ou somente ao seu particular grupo. São essas ações libertadoras que reaparecem como instrumentos políticos para todo o seu grupo, para a sua classe.

Ações que são práticas educativas, em condições mais diversas, como destaca Vasconcelos (2006), ao estender a educação popular as suas “experiências” de atenção à saúde da família; ser ações teóricas, ao se inserir no esforço de se transformar em um ser criativo nas práticas de educação popular (Rosas, 2008), ou buscando destaques às ações, pelos caminhos da apropriação desses bens culturais (Baptista, 2008). Ações, em suas dimensões políticas, lembradas

por Rita de Cássia Curvelo da Silva (2008), ao identificar em suas “experiências” em movimentos sociais a relação profícua da educação popular e a práxis desses movimentos, traduzidas em ação educativa e pedagógica. Ou, ainda, ações assumidamente de esforço para que a educação popular, efetivamente, mantenha-se como um campo educativo político para a emancipação humana, como enfatiza Feitoza (2008), em que a conquista da classe trabalhadora nas suas lutas pelo reino da liberdade atendam também as suas mais maiores necessidades. Assim, configura-se o sentido de ‘experiência’ em educação popular, permeada de profundo significado transformador da sociedade, expressando essa síntese, estabelecida por esses três momentos, um movimento permeado de contradições, da relação do ser com o mundo, relações pedagógicas, políticas, filosóficas e, estritamente, ações históricas.

Considerações

A “experiência” continua tendo a sua importância determinante para o avanço do pensamento filosófico a respeito do fenômeno da educação e, de forma singular, da educação popular. Caberá a sua necessária reflexão que se manifesta pela produção e apropriação dos entes culturais pelos humanos, pelo trabalho humano. Um fenômeno traduzido por um sistema que se mantém sempre aberto ao se refazer diante das coisas do mundo. Educação popular como um trabalho filosófico de produção de conhecimento referenciado pela realidade, tendo na “experiência” seu permanente momento de vigor teórico e de ação prática, com metodologias e pedagogias apropriadas e estimulando a participação e o empoderamento das pessoas, individual e coletivamente. Uma educação que arraste consigo conteúdos próprios, bem como técnicas adequadas de avaliação, de forma continuada, sem se apresentar com caráter finalista, sem fórmulas únicas e acabadas. “Experiência” que se anima, de forma provocativa, pelas possibilidades de suas realizações políticas com o seu horizonte de mudanças. Sempre permeada de desafios e do esforço de uma educação que, mesmo diversa, mantenha a sua unidade, superando a fragmentação nos dias de hoje, contribuindo para um novo bloco social alimentador do poder dos setores alijados

dos bens culturais gerados pela humanidade. “Experiências” fomentadoras do pensar sobre o local, sobre o regional e em conexão com o global, quando das análises da sociedade. “Experiências” estimuladoras de novas políticas para as transformações sociais, intrínsecas a uma ética orientada por anseios humanos de liberdade, justiça e igualdade, sem esquecer, jamais, da felicidade.

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Livro I e II. Tradução Vincenzo Cocco e notas Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. IV. (Coleção Os Pensadores).

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Cultura e educação popular: a apropriação dos entes da cultura. In: *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2008. V. 2.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular* (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BACON, Francis. *Novum organum*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XIII. (Coleção Os Pensadores).

BORBA, Maria Auxiliadora Bezerra. *Saberes e fazeres do povo*. Resgate da cultura popular da Paraíba. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2006.

BERGSON, Henri. *Conferências*. São Paulo: Abril Cultural. 1974. V. XXXVIII. (Coleção Os Pensadores).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo, RS: Ifibe; IPF, 2005.

CALADO, Alder Júlio Calado. *Pelas veredas libertárias da utopia: ensaios de um aprendiz*. João Pessoa: Editora Idéia, 2000.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do método de Karl Marx. Anotações sobre a “Introdução de 1857”. *Cadernos do ICHF – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia*, Universidade Federal Fluminense, n. 30, set. 1990.

CARNAP, Rudolf. *Empirismo, semântica e a ontologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. V. XLIV. (Coleção Os Pensadores).

GRUPO do Coletivo Colombiano. Desafios para a educação popular na Colômbia. In: *Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas*. Brasília: Unesco; MEC; Ceaa, 2005.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. V. XL. (Coleção Os pensadores).

LINS, Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de L. Batista de (Orgs.). *Educação popular e movimentos sociais*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2008.

FEITOZA, Ronney da Silva. Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade. In: *Educação popular: enunciados teóricos*, João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, v. 2, 2008.

FEYERABEND, Paul K. *Contra o método*. Trad. Cezar Augusto Morari. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

FLEURY, Reinaldo Matias. *A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e suas implicações epistemológicas*. Ijuí, RS: Ed. Ijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. *A educação de adultos e as populações marginais: mocambos*. Recife: Secretaria do Estado dos Negócios de Educação e Cultura; Departamento Técnico de Educação Primária do Estado de Pernambuco, maio 1958.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FICHTE, Johann G. O princípio da doutrina da ciência. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XXVI. (Coleção Os Pensadores).

GROSSI, Francisco Vío. La investigación participativa: contexto político y organización popular. In: TORRES, Carlos Alberto; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

JAMES, William. *Ensaio em empirismo radical*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XL. (Coleção Os Pensadores).

JARA, Oscar. *El reto de teorizar sobre la práctica para transformá-la*. In: TORRES, Carlos Alberto; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.
- HEGEL, Georg W. F. *A fenomenologia do espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XXX. (Coleção Os Pensadores).
- HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XXII. (Coleção Os Pensadores).
- HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas*. 1. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1975. V. XLI. (Coleção Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. *A crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XXV. (Coleção Os Pensadores).
- LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (Orgs.). *Paulo Freire – quando as idéias e os afetos se cruzam*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2001.
- LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultura, 1997.
- MARX, Karl. *Teses contra Feuerbach*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XXXV. (Coleção Os Pensadores).
- MÉJIA, Marco Raúl. *Educación popular: história-actualidade-proyecciones*. Santo Domingo: Centro Proveda, 1992.
- PÉREZ, Francisco Gutiérrez. Desarrollo sociopolítico y educación comunitária. In: TORRES, Carlos Alberto; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Educación popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- POPPER, Karl R. *A lógica da investigação científica*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. V. XLIV. (Coleção Os Pensadores).
- ROSAS, Agostinho da Silva. Criatividade como constitutivo da educação popular. In: *Educación popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2008. V. 2.
- ROSSI, Hector Jorge. *Música e mudança: uma experiência em educação popular*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003.
- SALES, Ivandro da Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. In: MELO NETO, José Francisco de; SCOCUGLIA, Afonso (Orgs.). *Educación popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2001.

SOUZA, João Francisco de. *Pedagogia da revolução: subsídios*. (Confronto do Discurso dos Governos Cid Sampaio versus Miguel Arraes – Pernambuco 1958/1964). Recife: Bagaço, 2004.

SILVA, Nelsânia Batista da. Subjetividade em educação popular. In: *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2008. V. 2.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. Educação popular e práxis: a ação política e educativa dos trabalhadores e das trabalhadoras do MST. In: *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2008. V. 2.

SPINOSA, Baruck de. *Ética*. Livro II. São Paulo: Abril Cultural, 1973. V. XVII. (Coleção Os Pensadores).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação popular e a atenção à saúde da família*. São Paulo: Hucitec, 2006.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: TORRES, Carlos Alberto; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

Recebido em: 14/11/2011

Aceito em: 10/4/2012