



A dúvida e a Educação popular em tempos difíceis promessa

ORGANIZAÇÃO:

Flávio Henrique Albert Brayner
João Francisco de Souza

leuri

7 d + Fleuri 617 e

SUMÁRIO

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR: à guisa de apresentação <i>Flávio Henrique Albert Brayner</i>	05
EDUCAÇÃO POPULAR NOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania <i>Alder Júlio Calado</i>	17
A “INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA DOS ATORES”: uma metodologia construída no contexto dos assentamentos rurais do Ceará <i>Eliane Dayse Pontes Furtado</i> <i>José Ribamar Furtado de Souza</i>	41
O PROCESSO EDUCATIVO EM ACAMPAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA <i>Darlan Faccin Weide</i> <i>Nedison Faria</i>	63
EDUCAÇÃO POPULAR NOS MOVIMENTOS SOCIAIS: uma comparação entre o Brasil e o México <i>João Francisco de Souza</i>	81
APRENDER DE UM POVO <i>Margot Campos Madeira</i>	103
A EDUCAÇÃO POPULAR E O PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA <i>Eymard Mourão de Vasconcelos</i>	121
EDUCAÇÃO POPULAR E COMPLEXIDADE <i>Reinaldo Matias Freuri</i>	145
SENTIDO EMANCIPATÓRIO DA EDUCAÇÃO POPULAR: uma leitura a partir da Sociologia das Configurações <i>Elisa Pereira Gonsalves</i>	165

ORA ET TRANSFORMARE: o “povo” em Luiz Eduardo Wanderley <i>Flávio Henrique Albert Brayner</i>	189
ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: Freire, Ferreiro, Vygostsky. Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas <i>Tânia Maria de Melo Moura</i>	207

Educação Popular e Complexidade

FLEURI, Reinaldo Matias

No processo de elaboração teórica que o GT-Educação Popular da ANPEd vem desenvolvendo sobre a relação entre o saber-poder popular e o saber-poder científico, tem-se colocado a questão das relações e dos conflitos que se manifestam na crise de compreensão recíproca entre profissionais e militantes ligados a instituições e a movimentos sociais.

Nesse contexto, o presente ensaio apresenta resultados de pesquisa³⁷ que exploram novas implicações que a perspectiva de cooperação educativa intercultural e o pensamento da complexidade podem trazer para o campo político-pedagógico da educação popular no Brasil.

Orientado inicialmente pela questão “*Que processos educativos podem agenciar a superação dos mecanismos disciplinares de sujeição e instituir relações de autonomia e solidariedade no enfrentamento dos problemas da realidade?*”, observei a prática do *Movimento di Cooperazione Educativa*, italiano, em projetos de educação intercultural e de formação de educadores. Tal prática revela uma densidade

³⁷ A pesquisa de pós-doutorado, *Interculturalidade e saber-poder disciplinar*, realizada na Itália foi uma oportunidade para me introduzir no conhecimento da teoria e da prática da interculturalidade, na busca de verificar perspectivas de superação das relações disciplinares de saber-poder. De modo particular, realizei atividades de observação participante junto às práticas educativas interculturais e de formação de educadores desenvolvidas pelo Movimento de Cooperazione Educativa (MCE), um movimento de educadores nascido na Itália em 1951, inspirando-se originariamente na proposta pedagógica formulada por Celestin Freinet (BARRÉ, 1995). De modo particular, acompanhei os projetos de *educação intercultural* (“Oficinas do Saber” e “Adota a Paz: um centro infantil em Mostar, Bôsnia”) e de *formação de educadores* (“Escola de Formação Intercultural” e “Escola de Verão”). Tal pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, que financiou a bolsa de pós-doutorado no período de jul. 1995 a out. 1996.

teórico-metodológica resultante de 45 anos de experiência, pesquisa, reflexão e debate na linha de *cooperação educativa*³⁸. A interação com tal patrimônio cultural e pedagógico permitiu-me entrever algumas pistas de aprofundamento e de respostas à minha questão inicial.

O primeiro passo fundamental nessa direção foi a reformulação do meu enfoque de pesquisa. Ao perguntar *como* construir formas não-disciplinares de relação pedagógica que facilitem a construção de processos emancipatórios e cooperativos, percebi a necessidade de antes perguntar: *por que* nas organizações disciplinares as relações tendem a se configurar de modo classificatório e hierárquico e com isso a reforçar processos de dominação e sujeição?

Tal mudança de enfoque começou a se configurar em meu percurso de pesquisa a partir da constatação de que a *estratégia* de relação disciplinar tem uma estreita relação com a estrutura do *olhar*. A idéia de que o modo disciplinar de *olhar* os outros, na opinião de Foucault, *assegura a garra do poder que se exerce sobre eles*, estimulou-me a perguntar qual a estrutura de base do olhar disciplinar que garante a sujeição dos indivíduos.

A estrutura da *visão* estabelece um campo de *perspectiva* onde a disposição e o enfoque dos objetos é determinada pelo ponto de vista do sujeito, considerado

³⁸ "... cooperação é (apenas para nós MCE?) também e principalmente a cooperação educativa. "Deste ponto de vista podemos dizer que a intercultura representa o último desafio: toda vez que enfrentamos a diversidade (em primeiro lugar a dos deficientes) emergiu com força a necessidade de se fazer uma opção cooperativa. Reconhecer que cada um, enquanto sujeito, é portador de uma cultura, tem uma história a contar, desejos e afetos a exprimir; rejeitar uma pedagogia autoritária, de posições rígidas não construídas junto com o outro; escolher uma pedagogia do sujeito baseada no reconhecimento da relação como lugar do educar: estes são os eixos de uma hipótese educativa cooperativa, que decide desenvolver modos de relação não competitivos. Cooperação significa ter em conta sujeitos diferentes" (BONFIGLI e SPADARO, 1995, p. 20 - grifos nossos). A relação de *reciprocidade* entre *sujeitos diferentes* (que assumem juntos o desafio de enfrentar os grandes problemas sociais decorrentes de estruturas econômico-políticas injustas) é também o que constitui essencialmente a proposta de educação popular tal como teorizada por Paulo Freire.

como único e fixo³⁹. Quando esse modo de ver é assumido como modelo de conhecimento verdadeiro, desconsideram-se outras possibilidades de elaboração do saber e de relação com o real que sejam calcadas em outras formas de percepção visual ou não-visual. De modo particular, quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro⁴⁰. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial, que está na origem da relação senhor-escravo (HEGEL, 1966, p. 117-121) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão social ou institucional.

A *centralidade do sujeito* e da *visão perspectivista* aparece, nas instituições disciplinares, como fator constitutivo da *vigilância hierárquica* que, articulada com a *sanção normalizadora*, configuram a prática do *exame*, recurso estratégico para o bom adestramento, isto é, para formar indivíduos *produtivos* mas *dóceis* (FOUCAULT, 1977, 125-214).

³⁹ Enzo SPERA analisa como, na cultura ocidental, o *eu* se edifica como princípio unitário e originário de todos os atos da consciência, com base na *visão perspectivista* do observador, de cujo olho parte a linha perpendicular que, incidindo sobre a superfície da imagem, determina o *focus*, isto é, o ponto de congruência das ortogonais ou linhas-de-fuga. "A visão em perspectiva, erigindo-se como sistema interpretativo da realidade, como instrumento de afirmação do poder do testemunha único, consente de graduar cada representação por planos sucessivos e organizar, segundo as linhas lógicas de confluência da ortogonalidade, fixadas pelo testemunha, as linhas-de-fuga que ligam o *focus*, ou seja, o *eu observante*, a um qualquer ponto do espaço". Deste modo cada objeto, cada dado, pode ser assumido (capturado) e controlado na sua *realidade de forma manifesta* situada no intervalo *próximo-distante*. Na sua colocação, em função da localização do *focus*, o objeto representado, entre o primeiro plano e o fundo, torna-se elemento definidor e medida da profundidade; a sua posição substancia a percepção do valor e da função da imagem adquirida como dado objetivo da realidade. "A 'ficcão', o artifício da cena e da representação se tornam 'verdade', substitutivos do real. A perspectiva, com suas regras, que por suas potencialidades de engano visual (originariamente aplicadas nas cenografias do teatro grego e também no medieval) era utilizada como expediente decorativo cujo fim não era o de expressar a verdade do ser mas a verossimilhança da aparência, se torna o modelo, o método racional com o qual se organiza o espetáculo do conhecimento. Sobre seus novos artifícios, o homem moderno elabora a própria metodologia da representação do real e do mundo que começa a querer dominar diretamente" (SPERA, 1995, p.13).

⁴⁰ "Para Sartre, todas as relações humanas concretas estão, em princípio, determinadas: ou o outro me rejeita e me reduz a ser-uma-coisa-em-seu-mundo, ou mantenho em meu poder sua subjetividade, tornando-a objeto-paramim. Outras possibilidades não existem..." (LUIJPEN, W., 1973, p. 292).

Nessa estratégia formativa, privilegia-se exclusivamente o *sentido único do olhar*, pois se exerce a observação sobre o outro sem admitir a reciprocidade, como no *Panopticon*, de Jeremy Bentham. Prioriza-se a *linguagem verbal* (sendo que a linguagem oral é especialmente usada como meio de emitir comandos, enquanto a escrita é principalmente usada como meio de registrar observações e juízos oficiais, tal como nas organizações burocráticas). São relegadas a um plano secundário ou instrumental outras dimensões da comunicação corporal, que constituem a maior parte do potencial comunicativo humano⁴¹. Estabelece-se uma estrutura preponderantemente racional e formal de organização: as regras e o gerenciamento do trabalho coletivo são desvinculados dos contextos relacionais e ambientais. Sentimentos, diferenças de pontos-de-vista e de escolhas, condições objetivas de vida, valores culturais são desconsiderados como fatores essenciais do processo educativo.

A partir dessa constatação, pode-se perguntar: que outros modos de olhar permitem relações de reciprocidade? Ou que formas e estruturas relacionais emergem de práticas que desenvolvem mais eficazmente as possibilidades comunicativas de outros sentidos (ouvido, olfato, sabor e tato⁴²)? Como essas formas de

⁴¹ "Foi apurado que a comunicação não-verbal (que compreende o contexto, as posturas, o tom de voz) determina em cerca de 75% a construção dos significados, enquanto as palavras, em sentido estrito, representam cerca de 25% do potencial comunicativo" (SCLAVI, 1996, p.53).

⁴² Neste sentido, a fenomenologia do olhar pode nos indicar formas e estruturas alternativas de comunicação, para além da relação de controle hierárquico. Mas também o estudo das estruturas de comunicação oral e auditiva, assim como as formas de percepção através do tato, do sabor, do odor, desenvolvidas nas mais diferentes culturas podem indicar estruturas de comunicação mais densas e interativas da que é possível no contexto de relações disciplinares. Trata-se, evidentemente, de uma hipótese de pesquisa que precisa ser verificada tendo como referência um amplo espectro de estudos científicos, desde o estudo neuro-fisiológico dos órgãos dos sentidos (na busca de uma compreensão mais exata do caráter universal de sua potencialidade perceptiva) aos estudos filosóficos da comunicação e interação humana (a fenomenologia do olhar, do falar e ouvir, que são formas de comunicação à distância, assim como a fenomenologia do sabor, do odor, do tocar, ou seja, as formas de interação proximal), passando pelos estudos antropológicos (a estruturas perceptivas de cada cultura e os efeitos de seu entrelaçamento) e pelos estudos da sociologia e psicologia sobre a relação interpessoal e organização social. Do ponto de vista educativo, é de particular interesse estudar os modelos pedagógicos construídos não exclusivamente com base na relação *visual* com o mundo, mas em outras estruturas perceptivas como, por exemplo, a proposta de *tâtonement* de Freinet e a *pedagogia do escutar* desenvolvida pelo MCE. Da mesma forma, é muito interessante explicitar as modalidades de *educação dos sentidos* que são desenvolvidas através da festa, do rito, do teatro, da dança, do laboratório educacional, etc. (cf. FLEURI, 1996e).

comunicação foram desenvolvidas em diferentes culturas e que novas formas de saber e de poder produziram? Como conceber um salto de qualidade nos processos educativos em relação ao saber-poder disciplinar?

A partir da observação das práticas de formação de educadores e de educação intercultural do MCE, é possível hipotizar que o *salto de dimensão*⁴³, para além das relações disciplinares na educação, consistiria justamente no construir entre sujeitos relações de *reciprocidade* (superando a unidirecionalidade da relação disciplinar), que se estabelecem (como interação *afetiva e institucional*) através de simultâneos *canais e linguagens corporais* de percepção (não só visual, mas também, auditiva, táctil, palatal e olfativa) que tecem a *trama viva e densa* (geralmente invisível ao olhar hierárquico) *das interrelações* construídas pelos homens ao enfrentar os problemas da realidade.

Em outros termos, tal hipótese indicaria que o salto de qualidade no processo educativo (a superação da relação disciplinar) estaria na elaboração da *consciência* e da *complexidade* das relações humanas e na capacitação para *gerir cooperativamente* a reciprocidade entre sujeitos (com a inerente tensão entre identidade e diferença, autonomia e cooperação) e dos processos comunicativos (ativando múltiplos canais de percepção, linguagens, valores e técnicas), articulados organicamente com o ambiente natural, cultural e social.

⁴³ Segundo Ortensia MELE (1994, p. 229), no âmbito da cultura ocidental, estamos no limiar de um salto de dimensão em nossa maneira de conhecer o mundo. As descobertas no campo da Física, relativas ao infinitamente pequeno e ao infinitamente grande, produziram novos modelos interpretativos do espaço e do tempo; a crise ecológica, demográfica e social colocam em cheque os nossos modelos de percepção (as idéias de progresso, civilização, desenvolvimento, cultura...); a nossa visão estática e limitada do mundo vem sendo radicalmente questionada seja pelas novas elaborações das ciências humanas ou físicas, seja pelo contato com culturas diferentes, centradas em modelos interpretativos opostos ou complementares aos nossos. Este mosaico fractal indica a crise da visão *disciplinar* e anuncia uma maneira *complexa* de ver o mundo.

Nessa direção, o patrimônio cultural e pedagógico do MCE traz elementos que contribuem para consubstanciar “um percurso de crescimento que parte dos sujeitos em relação (crianças e adultos, meninos e meninas, proveniências culturais diferentes); e chega a linguagens que são utilizadas na comunicação (corporeidade, oralidade, redação); e ainda se detém na construção de climas educativos, ou seja, de contextos positivos dos quais um processo de crescimento global seja possível e facilitado (narração, acolhimento, auto-ajuda e colaboração mediatizada por objetos educativos)” (CANCIANI, 1996, p.1).

Assim, a observação participante de tal prática, ao me permitir compreender como é possível superar os processos de sujeição inerentes às relações de saber-poder disciplinar, estimulou-me a buscar elementos para aprofundar teoricamente a compreensão da *complexidade* nas práticas de educação popular.

O desafio da complexidade

A complexidade apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza e resposta. Hoje as ciências físicas e biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade (cf. MORIN, 1995, p. 49-60).

A partir do conhecimento científico sobre a dispersão dos átomos, as indeterminações microfísicas, a origem do universo, devemos constatar que o *acaso* e a

desordem estão presentes no universo e desempenham um papel ativo na sua evolução. Entra em crise a noção de *previsibilidade* e, por outro lado, a concepção do próprio acaso: como determinar se esse não é apenas expressão de nossa ignorância? Também se evidenciam os limites da abstração universalista. A Biologia contemporânea considera cada espécie vivente como *singularidade* que produz singularidade. A *localidade* se torna uma noção de física determinante. Assim não podemos eliminar o singular e o local recorrendo ao universal: como coligar essas noções? Os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações, de inter-retroações, impossíveis de ser estudados ao vivo: como conhecê-los sem matá-los? As próprias organizações sociais são, ao mesmo tempo, descentradas (funcionam de modo anárquico, através de interações espontâneas), policêntricas (caracterizadas por diferentes centros de controle) e centradas (dispõem de um centro de controle). Trata-se de uma organização complexa que se realiza como *unidade múltipla* e, portanto, coloca o problema de como não dissolver o múltiplo no uno, nem o uno no múltiplo. Defrontamo-nos também com o princípio do *holograma* presente na natureza e na sociedade. Cada célula de um organismo, por exemplo, contém a informação genética do organismo inteiro. Assim, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Como então superar as explicações lineares (como o reducionismo que compreende o todo a partir das qualidades da parte, ou o holismo que ignora as partes para compreender o todo) e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são

necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção?

O próprio critério cartesiano de verdade — segundo o qual só pode ser considerada verdadeira a idéia que possa ser expressa de modo *claro e distinto* — entra em crise quando constatamos a impossibilidade de estabelecer com clareza os confins entre sujeito e objeto, entre organismo e ambiente, entre ciência e não-ciência. O conceito de *autonomia*, por exemplo, só pode ser elaborado a partir de uma teoria de sistemas que sejam ao mesmo tempo abertos e fechados, dependentes do ambiente mas capazes de manter a própria identidade. E a questão da *observação* é recolocada de modo complexo quando se verifica que, por um lado, a observação interfere e já modifica o fenômeno observado (Heisenberg), e o próprio observador é condicionado pelo contexto que observa. E, ainda, ficou evidente que em cada *ciência* há um núcleo não-científico. A isso se acrescentam os problemas *lógicos* colocados pela necessidade de estabelecerem relações, simultaneamente complementares e contraditórias, entre noções fundamentais para compreender o nosso universo (como a de onda e partícula no mundo subatômico). Podemos, então, substituir a lógica bivalente, a chamada lógica aristotélica, por lógicas polivalentes? Podemos desenvolver uma *lógica da conexão* além da lógica da não-contradição e a da contradição?

Essas questões nos colocam diante de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento que se baseia na *dialógica*⁴⁴. “Assim, o método da complexidade nos

⁴⁴ “O que significa dialógica? Significa que duas lógicas, duas 'naturezas', dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade” (MORIN, 1985, p. 57).

orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a **quebrar** as esferas fechadas, a restabelecer as articulações **entre** o que se encontra dividido, a nos esforçar **para** compreender a multidimensionalidade, a pensar **com a** singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. É a tensão na direção do saber total e, ao mesmo tempo, a consciência contrária do fato que, como disse Adorno, ‘a totalidade é a não-verdade’. A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente” (MORIN, 1995, p. 59-60).

Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões.

No meu processo de pesquisa, a necessidade de um salto para a uma compreensão da complexidade apresentou-se ao analisar as relações de saber-poder disciplinar, na busca de superação de suas estratégias de sujeição. Ao analisar o tipo de olhar característico da vigilância hierárquica, como já acenamos anteriormente, indiquei que nessa relação se verifica um mecanismo de observação e controle unidirecional (o observar sem ser observado), em que o sujeito observador assume uma posição central a partir de cujo ponto de vista se organiza a compreensão do contexto, como no olhar perspectivista.

Assumir, porém, a complexidade da relação humana implica reconhecer a relatividade de cada interpretação da situação e portanto a busca do entrelaçamento entre as perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos. E isso pode suscitar novas formas de *olhar*, também no campo da educação popular. Assumir efetivamente a

multiplicidade e a reciprocidade de diferentes pontos de vista pode ser um caminho para se compreender melhor o que as classes populares estão efetivamente dizendo e que os intelectuais têm dificuldade de entender.

Victor Valla constata que “muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares. Com isso, pretendemos ressaltar a ‘atividade’ onde tradicionalmente são vistas a ‘passividade’ e a ‘ociosidade’” (VALLA, 1986, p. 27).

Como entender essa “inversão” de significados na mesma relação entre autoridades e classes populares?

Nessa questão, podemos encontrar significativas contribuições na obra de Gregory Bateson⁴⁵. Em um de seus artigos mais famosos, *As categorias lógicas da aprendizagem e da comunicação*, salienta que as categorias descritivas de características individuais “na realidade não são estritamente aplicáveis ao indivíduo, mas descrevem *relações* entre o indivíduo e o ambiente material e humano que o circunda. Ninguém é ‘engenhoso’ ‘dependente’, ou ‘fatalista’ no vazio. Uma sua característica, qualquer que ela seja, não é propriamente sua, mas antes decorre do que acontece entre ele e qualquer outra coisa (ou pessoa)” (BATESON, 1976, p. 326).

⁴⁵ Gregory Bateson (1904-1980) é considerado hoje um dos grandes estudiosos da organização social deste século. Este autor nasceu em Cambridge, Inglaterra, formou-se em História Natural, especializou-se em Antropologia e realizou pesquisas de caráter etnológico. Viveu na Califórnia e trabalhou em várias universidades e centros de pesquisa em projetos que estudavam da esquizofrenia à cibernética, o comportamento dos delfins à teoria da mente. Seus interesses eram, no entanto, mais teóricos do que estritamente experimentais: ele procurava formular uma ciência que estudasse e interpretasse, a partir de uma perspectiva ecossistêmica, os processos de aprendizagem. Não se limitou, portanto, ao estudo dentro de campos disciplinares específicos (e esta constitui uma dificuldade para quem pretenda ler sua obra sob um enfoque disciplinar) mas à elaboração de um “saber mais amplo” – a ecologia da mente – que sustenta as relações entre todos os seres vivos. Sua obra principal, *Mente e Natureza*, foi escrita em menos de um ano, em 1978, pouco antes de sua morte. Neste livro, Bateson deu uma forma orgânica ao seu pensamento, já exposto em uma coletânea de textos publicada em 1972, sob o nome de *Steps to an Ecology of Mind* (1972). Um último livro foi completado pela sua filha Mary Catherine Bateson, *Angels Fear* (1987). E Rodney Donaldson organizou postumamente a publicação de seus melhores textos, alguns dos quais inéditos, na obra *A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind* (1991).

O significado da relação decorre do acordo (geralmente tácito) entre as pessoas a respeito de seus papéis recíprocos, ou seja, sobre o tipo da estrutura contextual que um espera do outro. A seqüência do intercâmbio que se desenvolve entre duas pessoas é estruturada pela percepção que a própria pessoa tem da seqüência como uma série de contextos, cada um dos quais conduz ao seguinte. “Em um tal sistema, palavras como ‘autoritário’ e ‘submisso’, ‘assistencialista’ e ‘dependente’ assumirão um significado definível enquanto descrição de segmentos de intercâmbio. Diremos que ‘A tem autoridade sobre B’ se a A e B mostram com os próprios comportamentos que assumem e sua relação seqüências do tipo $a_1 b_1 a_2$: onde a_1 é visto (por A e B) como um sinal que define condições de recompensa ou punição instrumental; b_1 como sinal ou ato de obediência a essas condições; e a_2 como sinal que reforça b_1 . Analogamente diríamos que ‘A depende de B’ se o relacionamento deles é caracterizado por seqüências $a_1 b_1 a_2$: onde a_1 é interpretado como sinal de fraqueza; b_1 como ato de ajuda; e a_2 como reconhecimento de b_1 . Mas toca a A e a B distinguir (consciente, ou inconscientemente, ou de forma alguma) ‘autoridade’ e ‘dependência’. Uma ‘ordem’ pode ser muito parecida a um pedido de ‘ajuda’” (p. 327-8).

Assim, o significado que se estabelece nas relações decorre de como essas são segmentadas e de como se interpretam os sinais com que se marca cada parte.

Gregory Bateson ressalta, ainda, a importância de se distinguirem diferentes níveis, ou tipos lógicos, de relações e de aprendizagens ou mudanças. O primeiro nível se refere à *relação entre indivíduos*, o segundo, ao *contexto*, ou seja, a um *conjunto* estruturado *de relações* entre múltiplos elementos; o terceiro, ao *metacontexto*, isto é, à estrutura de relações entre

contextos. Bateson elabora tais distinções a partir da Teoria dos Tipos Lógicos, de Russell, segundo a qual “uma classe não pode ser elemento de si mesma; uma classe de classes não pode ser uma das classes que são seus elementos” (BATESON, 1976, p. 304).

Tal distinção é importante não só porque permite evitar a confusão entre o nome e a coisa indicada (ou seja, de “comer o menu ao invés da refeição”), ou de confundir a característica individual com a estrutura de relação. A atenção a essas simples distinções lógicas pode também trazer implicações significativas na busca de novas formas de compreender articulação entre sujeitos diferentes no campo da educação popular. Victor Valla lembra um exemplo de proposta apresentada por sanitaristas que pressupõe a “previsão” como categoria principal, uma vez que a prevenção implica projetar para o futuro, o que contrasta com a categoria de “provisão” que provavelmente orienta a vida de setores da população. Provavelmente a categoria de “previsão” assumida pelos profissionais, na sua busca de olhar para o futuro, incorpore também a imagem popular da ciência, segundo a qual tudo é, em princípio, previsível e controlável. Mas, na realidade, a previsibilidade só é relativamente possível para fenômenos genéricos e não para o comportamento individual. Afirmção relativa a um indivíduo específico é de tipo lógico diferente da que se refere à classe⁴⁶. Assim é possível que os sanitaristas, ao proporem um programa de intervenção social, dirijam-se à população com um discurso pautado na lógica de “classe”, enquanto as

⁴⁶ “Há um abismo entre as asserções relativas a um indivíduo específico e aquelas relativas a uma classe. Tais asserções são de *tipo lógico diferente*, e as previsões que se transferem de um nível para o outro são sempre incertas. A asserção ‘o líquido entra em ebulição’ é de tipo lógico diferente da afirmação ‘esta molécula será a primeira a se movimentar’. Em muitos aspectos isto é pertinente à teoria da história, à filosofia em que se funda a teoria da evolução e, em geral, à nossa compreensão do mundo em que vivemos” (BATESON, 1984, p. 62).

peças da população respondem com raciocínios que se referem à dinâmica de sua vida pessoal cotidiana. Por outro lado, os profissionais, ao tratarem de suas próprias condições pessoais de vida (remuneração, moradia, lazer, etc.), utilizam por sua vez também raciocínios de nível “individual”, defendendo um padrão elevado de consumo, enquanto nesse aspecto a população os vê como “classe” privilegiada. E assim a comunicação significativa não se estabelece, e as críticas recíprocas mascaram as contradições reais na medida em que os discursos e seus pressupostos se cruzam paralelamente em níveis lógicos diferentes.

Um outro exemplo lembrado por Victor Valla nos estimula a continuar na mesma linha de raciocínio: por vezes, a população não participa de iniciativas de profissionais, mesmo que esses pretendam sinceramente promover ações segundo os interesses das classes populares, porque os identifica com as instituições e autoridades em que não confiam.

Tais comportamentos podem ser melhor compreendidos se se distinguir a ação do indivíduo e a relação institucional. E isso leva a considerar que o significado de um *elemento* se configura na relação com seu *contexto* e que, por sua vez, um contexto interage com outros *contextos*, resignificando-se mutuamente. “Fora do contexto, as palavras e as ações não têm nenhum significado” (BATESON, 1984, p. 30). Assim, na relação entre “Dr. Maurício” e “Seu José”, entrecruzam-se contraditoriamente as relações no nível pessoal (com a complexidade e as peculiaridades das histórias de vida e do imaginário de cada sujeito), no nível institucional (com a densidade e contraditoriedade da estrutura do saber-poder médico-hospitalar em confronto com a multiplicidade e conflitividade das relações que

constituem a favela), no nível econômico-político (com a historicidade das lutas de classes que se configuram em uma formação social), ou ainda em níveis mais amplos e elevados (ao se considerar o contexto de interrelação das diferentes histórias de povos, culturas, acontecimentos).

É justamente a confusão entre níveis lógicos diferentes, entre *indivíduo* e *classe*, que G. Bateson critica um certo pensamento marxista. Embora a crítica de Bateson não possa ser atribuída de modo indiscriminado ao pensamento marxista, seu questionamento indica um problema teórico relevante para a educação popular, particularmente ao se pensar a questão da subjetividade no contexto do movimento social.

Ao tratar do significado de “*problema*”, Lefebvre (1975, p. 239) explica que, quando a contradição, no momento da crise e do salto, *tende* para sua solução objetivamente implícita no devir que a atravessa, o pensamento humano *reflete* a solução e, pela ação, resolve a crise. “O método dialético busca penetrar - sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio - naquilo que *já* tende para o seu *fim* e naquilo que *já* anuncia seu nascimento” (LEFEBVRE, 1975, p. 238). Com certeza, uma avaliação rigorosa e global das condições objetivas em um dado contexto pode indicar sua tendência, ou seja, o sentido provável que pode assumir em nível genérico. Mas, dada a complexidade de cada indivíduo, é indeterminável e imprevisível o *sentido* que *cada sujeito* assumirá em um contexto em transformação. Entretanto, as ações e reações de cada sujeito, dada a sua ligação com os outros elementos contexto, interferem de um modo ou de outro no sentido da transformação do contexto. “*É justamente isto que torna a história futura imprevisível*”, afirma Bateson.

Considerar a educação popular à luz da complexidade implica também problematizar o campo do pensamento científico. A dificuldade de relação entre indivíduos ligados a contextos diferentes coloca a questão de como explicar a interrelação entre níveis diferentes de relações (do nível individual com o contextual e desse com o metacontextual)⁴⁷.

A estrutura do sistema⁴⁸ em nível de cada indivíduo pode ser análoga à do sistema em nível do contexto ou mesmo do metacontexto. Mas cada sistema e cada nível têm peculiaridades irreduzíveis às dos outros. Levar em conta a *analogia estrutural* entre os vários sistemas e, ao mesmo tempo, reconhecer a *especificidade* de cada um é condição para se compreender a *complexidade* das estruturas e das formas do *movimento* da própria realidade. É o que procura, por exemplo, Karel Kosik, ao elaborar sua teoria sobre a *totalidade concreta*⁴⁹.

Tal concepção teórico-metodológica implica uma compreensão transdisciplinar das ciências. A especialização e diferenciação das ciências modernas têm revelado que quanto mais novos campos elas descobrem

⁴⁷ Gregory Bateson reconhece que em sua teoria sobre *As categorias lógicas da aprendizagem e da comunicação*, que distingue quatro níveis de aprendizagem, o seu "modelo permanece ambíguo no sentido de que, enquanto se afirma que existem relações explicativas ou determinantes entre idéias em níveis adjacentes, seja na direção para o alto seja para baixo, não está claro que existam relações explicativas diretas entre níveis não contíguos, por exemplo entre o nível 3 e o nível 1, ou entre o nível zero e o nível 2. Este problema, e o do significado das proposições e das idéias situadas ao lado da hierarquia dos tipos devem ainda ser enfrentados" (BATESON, 1984, p. 338).

⁴⁸Entende-se por sistemas "conjuntos de elementos que exercem entre si uma influência recíproca" (KOSIK, 1976, p. 37).

⁴⁹"Totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (...) A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é uma teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social" (KOSIK, 1976, p. 35, 36).

e descrevem, tanto mais transparente se torna a conexão *interna* entre os mais diversos e afastados campos do real. “Em pleno contraste com o romântico desprezo pelas ciências naturais e pela técnica, foram justamente a moderna técnica, a cibernética, a física e a biologia que abriram novos caminhos ao desenvolvimento do humanismo e à investigação daquilo que é especificamente humano” (KOSIK, 1976, p. 37). Recolocam-se, desse modo, sob nova ótica, o problema da multiplicidade e da unidade do mundo, da diversidade e da integração dos saberes: evidencia-se a *complexidade* do real e do conhecimento.

Nessa perspectiva, também os problemas que se explicitam nos debates entre correntes de pensamento, que se referem a diferentes concepções teórico-metodológicas, devem ser repensados em sua pluralidade, divergências e unidade. O pensamento dialógico, a que se refere Edgar Morin, indica a possibilidade de se pensar contemporaneamente elementos antagônicos como complementares, sem que, com isso, deixem de permanecer contrários em outros níveis. Assim, ao analisar de modo complexo uma teoria, pode-se descobrir que, sob a divergência concreta entre diferentes concepções, pode-se estabelecer conexões significativas para a compreensão crítica dos problemas da realidade.

A complexidade do real nos desafia, ainda, a desenvolver os processos de interação e comunicação não só entre as diferentes correntes teórico-metodológicas no âmbito do discurso científico mas também entre o discurso científico e as várias formas de discurso não-científico (narração, metáfora, mitos, etc.) e, mais ainda, entre os modos não-verbais de comunicação (jogo, o não-jogo, a fantasia, o sacramento, etc.). “Entre os seres humanos, essa operação de enquadrar e

simbolizar mensagens e ações significativas atinge uma complexidade notável; de outro lado, o vocabulário que possuímos para tal classificação é ainda muito exíguo e, para comunicar esses significados, muito abstratos mas de importância vital, nos servimos no mais das vezes de meios não-verbais, como a postura, o gesto, a expressão facial, o tom e o contexto” (BATESON, 1976, p. 246).

Considerações finais

Essas rápidas considerações indicam os grandes desafios teórico-práticos que se colocam no campo político-pedagógico da educação popular no Brasil. A essa altura da minha pesquisa, três questões metodológicas relativas às práticas de educação popular aparecem como particularmente relevantes:

- a) Como trabalhar para a formação de um olhar, de um modo de ver que considere efetivamente como sujeitos todas as pessoas envolvidas no processo educativo?
- b) Qual olhar promove realmente relações de reciprocidade entre os sujeitos?
- c) Para formar este “novo” olhar, é preciso “renovar” as práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo e considerar como integrantes essenciais do processo educativo os aspectos individuais e complexos de cada sujeito, as interrelações entre sujeitos e entre diferentes canais de percepção e de comunicação que atravessam cada sujeito singular.

Tais questões da educação popular podem ser enfrentadas do ponto de vista daqueles que se colocam como sujeitos (e papéis) *mediadores* entre os setores sociais e institucionais que detêm instrumentos de poder

e aqueles setores sociais que não os domina. Nesse sentido, parece importante esclarecer qual o tipo de relação de poder que está sendo estabelecido pelo educador que trabalha com as classes populares: é também ele (ou ela) um profissional; tem um contexto de referência (seja institucional, seja de “classe”)? Poderia não ter consciência das confusões entre a percepção de si como indivíduo e como elemento de uma classe; isso pode acontecer na sua percepção a respeito dos sujeitos a que se dirige; o mesmo, no seu modo de reagir às expectativas e/ou demandas dos educandos, que poderiam entrar em relação com ele/ela sem ter presente a distinção entre o seu nível individual e o do contexto a que pertence e ... assim por diante, sua relação com os “metacontextos”.

A discussão dessa questão pode ser particularmente fecunda: envolve de fato diversos aspectos do “ser educador”, porque coloca em jogo o conhecimento de si como sujeito, a consciência das relações que se estabelecem, a consciência dos educandos (indivíduos a serem considerados singularmente e não apenas como “carentes” em relação a outros “que têm algo a dar”) e também a consciência das relações políticas que promovem e sofrem e/ou se reforçam (o educador exerce um poder em relação aos educandos, mas também se “sujeita” em relação a pessoas, papéis e contextos que têm “maior poder”; da mesma forma que os educandos também exercem poder sobre a ação do educador e por sua vez interagem com outros contextos...).

A complexidade da leitura das relações inerentes a cada relação educativa sugere, enfim, a necessidade de uma atitude de pesquisa intrínseca à “formação” do educador, ao mesmo tempo em que a necessidade de incorporar uma dinâmica teórico-metodológica transdisciplinar e pluralista na “pesquisa”.

Referências bibliográficas

- BARRÉ, Michel. Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. (Tome I: 1896-1936 Les années fondatrices et Tome II: 1936-1966 Vers une alternative pédagogique de masse). Mouans-Sartoux, PEMF (Publications de l'École moderne française), 1995 e 1996. (Collection Ressources Pédagogiques).
- BATESON, Gregory. **Mente e Natura: un'unità necessaria**. Milano: Adelphi, 1984 (1979). 312p.
- _____. **Verso un'ecologia della mente**. Milano, Adelphi, 1976 (1972). 533p.
- BOCCHI, Gianluca e CERUTI, Mauro. La sfida della complessità. 9.ed. Milano: Feltrinelli, 1995 [1985].
- BONFIGLI, Gabriele e SPADARO, Marina. Intercultura e cooperazione. In: **Rivista Cooperazione Educativa, MCE**, n. 1, 1995, p. 19-22.
- CANCIANI, Domenico. La comunicazione nella relazione educativa. In: **Progetto Formazione Scuole Estive MCE**. Montegrotto Terme, 1996. (Folder).
- FLEURI, Reinaldo Matias. Il conflitto nella realtà educativa. In: **Animazione sociale**. Torino, n. 3, marzo 1996a, p.81-86.
- _____. Il filo dell'aquilone: l'esperienza di casa-laboratório (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire. In: **Cooperazione educativa interculturale Brasile-Italia: Progetti e Percorsi**. Dossier Parte II. Università degli Studi di Bologna, 1996b, p. 17-34.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Freinet: confrontation avec le pouvoir disciplinaire (versão francesa), Freinet: konfrontation mit der disziplinararmacht; zusammenfassung von Marie-Claude Flügge-Dutilly (versão alemã); Freinet: confrontation with disciplinary power (versão inglesa). In: **Revue Multilettré**. Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne, n. 76, juin 96, p. 44-51. Cf. versão italiana: Un'educazione antidisciplinare. In: Revista do MCE Cooperazione Educativa, n. 1, gennaio-marzo 1996c, pp 17-20.
- _____. Freinet: confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Maria del Cioppo. **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 1996d, p. 195-207.

- ____. Intercultura: além da sujeição disciplinar. In: **Complemento do Programa da 19a. Reunião anual da ANPEd**. Tema: A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social. Caxambu : ANPED, 1996e.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6.ed. Introdução, Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro : Graal, 1986. 296p.
- ____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis : Vozes, 1977.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia del Espíritu**. (Trad. Wenceslao Roces). Mexico : Fondo de Cultura Economica, 1966 (ed. orig. 1807). 486p.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976. 230p.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética**. (Trad. Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1975.
- LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. **Introdução à fenomenologia existencial**. (Trad. Carlos Lopes de Mattos). São Paulo : EPU-USP, 1973. 400p.
- MELE, Ortensia. Attorno ad un buco. in: **Le chiave di vetro**. Per una formazione scientifica di base. Roma : Quaderni di Cooperazione Educativa, Nuova Serie, n. 15, 1994, p. 213-238.
- ____. Dieci anni di laboratorio MCE a livello adulto. In: **Rivista Cooperazione Educativa**. MCE, n. 6/7, giugno/luglio 1986, p.7-12.
- MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). **La sfida della complessità**. Milano : Feltrinelli, 1985, p. 49-60.
- PETTINI Aldo. Ancora sul tâtonement. **Rivista Cooperazione Educativa**. MCE, n. 6, giugno, 1985, p.10-11).
- SCLAVI, Marianella. L'arte di narrare e l'emergere di una rappresentazione interculturale del mondo. In: **Animazione Sociale**, n. 3, marzo, 1996, p. 50-57.
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. **Educazione, complessità e autonomia dei bambini**. Firenze : Nuova Italia, 1990, 182p.
- SPERA, Enzo. Construzione prospettica e rappresentazione dell'altro. In: **Etnoantropologia**, 3-4, 1995, p. 7-24.
- VALLA, Victor Vincent. **Educação e favela**. Petrópolis : Vozes, 1986.