

# Conversações sobre educação popular e educação permanente – propostas concorrentes e complementares?

Marina Patrício Arruda\*  
Gomercindo Ghiggi\*\*

## Resumo

O objetivo desse artigo é aproximar os conceitos de educação popular e educação permanente discutindo-os sob determinadas bases epistemológicas. A ciência entendida como um produto social histórico também evolui por meio de conversações entre educadores. Nesse sentido, buscamos estabelecer alguns parâmetros entre essas duas concepções em busca de uma discussão que seja relevante para a educação ao tomar nossa prática como objeto de reflexão. No entrecruzamento de várias opiniões e ideias é possível descobrir novas dimensões concorrentes e complementares nas propostas de educação popular e de educação permanente.

*Palavras-chave:* Ciência. Conversação entre educadores. Educação popular e educação permanente.

\* Doutora em Serviço Social e pós-doutoranda em Educação pela PUCRS. Professora do PPGE da Uniplac - Mestrado. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Saúde e Qualidade de Vida. E-mail: marininh@terra.com.br

\*\* Doutor em Educação pela UFRGS. Mestre em Antropologia Filosófica pela PUCRS, graduado em Filosofia pela UCPel. Coordenador Ajunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Participa do Grupo de Pesquisa - Filosofia, Educação e Práxis Social e da Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação do PPGE da UFPel. E-mail: gghiggi@terra.com.br

Recebido: 26/04/2012 – Aprovado: 11/06/2012

## Início de conversa

A gama de informações distribuídas cotidianamente pelo mundo globalizado desafia-nos à revisão de conceitos, registros sobre a evolução e emergência da reconstrução de significados que respondam às condições contemporâneas da vida. De uma perspectiva crítica vale não só questionar o alcance de conceitos já existentes, instituídos nas universidades e nas disciplinas, mas também buscar revisões relevantes, de determinados conceitos e de suas transformações. Nossa ideia não é a de “capturar” conceitos fechados e duráveis, mas ampliar possibilidades de seu processo de construção, de forma a não encerrá-lo como dogma, mas mostrando que no entrecruzamento de várias opiniões e juízos é possível e inadiável descobrir nova configuração que contemple aproximações e distinções. Afinal, como nos diria Morin (1998, p. 8), construir conhecimento não “é senão uma tradução, uma reconstrução, uma ação lançada ao mundo, que entram num turbilhão de interações e retroações”. Dessa forma, faz-se necessário recordar as origens e percursos das ideias, como forma de utilizá-las de forma consequente. “Como o homem, o mundo está dividido entre as ciências, fragmentado entre as disciplinas, pulverizado em informações” (MORIN, 2003, p. 17).

Esclarecer conceitos envolve critérios epistemológicos nos quais o velho debate entre compreensão e explicação continua a ter toda a sua pertinência. E aqui vale algumas considerações acerca desse duplo movimento do processo de conhecer. A explicação é necessária para

a compreensão, mas “explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo” (MORIN, 2000a, p. 51). Para que haja explicação e compreensão, necessitamos da interpretação que, por sua vez, precisa da explicação e da compreensão para interpretar e apreender os fenômenos em sua complexidade.

Muito se discute hoje a fragmentação do conhecimento, como pesquisadores não podemos perder a oportunidade de seguir problematizando a disjunção subjacente ao nosso pensamento. Mesmo porque esse é o resultado de um processo iniciado a partir da necessidade de especialização para uma maior aproximação/compreensão da realidade. A estratégia humana de dividir para melhor conhecer trouxe-nos avanços científicos significativos, mas também permitiu compreensões mutiladoras da complexidade do real. Ao eliminar elementos indefinidos/intangíveis simplificamos e reduzimos nossa visão de mundo. Felizmente, hoje o modelo cartesiano perde seu espaço para um novo paradigma, no qual prevalece um universo vivo, interligado e dinâmico. É a revolução do modo de conhecer e de fazer ciência.

A questão da pluralidade compreensiva e explicativa inclui a perspectiva de entrosamento, para tanto é preciso “considerar as noções de articulação, de alteração, de entrosamento, de balizamento, de distinção” (ARDOINO, 1998, p. 18). Contudo não se podem articular noções de qualquer jeito; podemos entrosar apenas os elementos “entrosáveis”.

São noções aparentemente heterogêneas que nos esforçamos para articular.

Os problemas do século XXI tornaram-se cada vez mais transnacionais e planetários passando a exigir a reforma do nosso pensamento para a busca de novas resoluções. Os desenvolvimentos disciplinares das ciências conduziram à hiperespecialização e à fragmentação do mundo. A reforma do pensamento proposta por Edgar Morin diz respeito à inversão dessa lógica para que possamos juntar saberes para uma nova compreensão do mundo e da educação.

Sob esse aspecto, estabelecemos aqui uma conversação, sem a pretensão de esgotar o exame epistemológico, entre conceitos que exigem um esforço e um tempo muito maior de dedicação, tendo em vista a riqueza das concepções freirianas e morinianas.

Esse artigo tem por objetivo aproximar os conceitos de educação popular e educação permanente discutindo-os sob determinadas bases científicas (epistemológicas) tendo em vista uma perspectiva de ciência entendida como um produto social histórico. Essa contínua evolução da ciência encontra-se manifesta no movimento das conversações entre educadores que começam por se perguntar; as propostas de educação popular e educação permanente seriam, ao mesmo tempo, concorrentes e complementares?

## Bases epistemológicas e políticas em Freire para a produção da especificidade da educação popular

Freire põe a educação a serviço das classes populares, coordenando, no seu tempo, uma nova orientação curricular, desde a experiência coletiva de construção de princípios pedagógicos, materializando o caráter político do projeto educativo, o que possibilita a mudança da cara da escola pública através da participação popular, dos ciclos de formação, da leitura da realidade e da formação continuada/permanente.

Freire não aceita *a priori*s e a informação não necessariamente auxilia na compreensão dos processos que expõem um determinado fenômeno. A construção do conhecimento, quando a informação importa, é tarefa para a compreensão do mundo onde as pessoas vivem, material e simbolicamente. Parte de fragmentos (MARTINS, 1996; LEFEBVRE, 1967) problematiza e junta fragmentos, apostando na dimensão revolucionária há nos mesmos. Freire, particularmente por sua teoria do conhecimento (FREIRE, 1978), provoca produção e qualificado diálogo com o conhecimento acumulado (aqui a desconstrução e o niilismo relativamente às referências incomoda, daí a autoridade a serviço da liberdade).

Freire trabalha a histórica dificuldade de lidar com a reprodução bancária, enfrentando desafios os mais diversos. Ao retornar do exílio, por exemplo, faz um resgate histórico de 15 anos para redescobrir o Brasil, quando, ao

reconhecer seus próprios limites, busca e organiza a superação coletiva pela formação de todo o corpo da escola, pela reconstrução do projeto político-pedagógico etc.

Betto nos acompanha na reflexão quando afirma que Paulo não se dava a narcisismos. “A ação precede o verbo, o sujeito o predicado e a práxis, a teoria. Paulo não ensinava, exceto que educar é amar. Fazia aprender.” Para frei Betto (1997, p. 2), porque “[...] o professor Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos.” O alfabetizando passou a ver também “com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. [...] é natureza. Freire ensinou [...] que cultivar uva é ação humana [...]. É a mão, multiferramentada, despertando as potencialidades do fruto [...]” O autor afirma que “graças ao professor [...], Pedro viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor. Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de saber as letras, Pedro sabia erguer uma casa [...], saber não dominado por “médico [...] com todo o seu estudo”. Betto lembra que Paulo “ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas [...] distintas, que se complementam [...]” E foi assim que “ensinou um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os

pés pisam [...]. Agora Pedro vê a uva, a parreira e [...] as relações sociais que fazem do fruto festa [...]”. A sensibilidade na percepção de frei Betto bem expõe a tarefa que recai sobre educadores pesquisadores, movidos pela ética e pelo compromisso com a felicidade de todos, tarefa esta que se transforma em imperativo: trabalhar para que Ivo veja a uva, a panela vazia, o tijolo com o qual não é construída a casa de quem constrói casas, as complexas relações sociais e humanas, os sentimentos e os corpos interditados e censurados por opções autoritárias em que se envolvem cotidianamente as pessoas, revelando misérias humanas como componentes diários mais singulares na vida.

Diante disso, com Freire, advogamos que o ponto de partida é, sempre, o quadro antropológico-cultural que gruda na vida (no corpo e na alma) de quem participa de um determinado projeto de formação. O universo temático é o mundo da cultura das pessoas, é a base a partir da qual se constrói o universo vocabular. Então, sem a aula sobre “cultura” não há alfabetização (em todos os sentidos). E nem sempre “Ada dá o dedo ao urubu” é frase suficiente: a criança não dá o dedo ao urubu e não é universal o conhecimento acerca de urubu.

Na escola, com particular pertinência, o diálogo é a dimensão ontológica (humana) que é imperativo que ganhe centralidade, quando o próprio quadro de poder é redefinido e onde a relação educador/educando ganha lugar destacado no processo de aprendizagem e a resposta errada é caminho para o acerto. Por isso Freire não aceitava cartilha

pronta, mas colocava o desafio de construí-la. Ele sempre defendeu o livro de leitura. Daí a profunda capacidade de trabalho dialógico em equipe que aprendemos com ele. Freire estuda cartilhas da sua época. Nelas encontra sentenças culturais, antropológicas, epistemológicas e éticas não condizentes com as visões de mundo e de ser humano que o seu tempo indicava necessárias para dar conta da tarefa da humanização da humanidade. Elabora *Cadernos de cultura*, onde o conceito de cultura tem um enraizamento profundamente antropológico, reconhecendo a possibilidade dos seres humanos exercerem papel ativo na relação com suas realidades, quando as ideias e os atos são produtos culturais e não elementos estranhos ao ser humano. Por isso, analfabeto (sem alfabeto, como se o problema se resumisse ou pudesse ser medido pela quantidade de “letrinhas” que um cérebro aprende, reconhecendo seu lugar importante na humanização do homem) refere-se a diversas linguagens, ou seja, seguindo Jardelino (2000, p. 32),

[...] um homem pode ser plenamente “alfabetizado” mas não ter condições de ler ou decifrar muitos signos da chamada “sociedade do conhecimento”. O autor segue lembrando que, hoje, “poderíamos hoje dizer que existem variadas escalas de analfabetismo a vencer: o tradicional [saber ler e escrever], ideológico/cultural [...] e o tecnológico, que significa superar o aprendizado de lettrinhas e saber interagir com as máquinas complexas da técnica-ciência.

Voltando às origens do pensamento de Freire, as Ligas Camponesas e os

Sindicatos de Operários foram importantes para o Programa de Alfabetização 40 Horas. Porém, a contribuição do movimento estudantil foi decisiva no trabalho com operários e camponeses alfabetizando, que Freire e outros(as) educadores(as) conseguiram reunir em atuação solidária e coletiva.

Hoje nos resta a “pedagogia dos sonhos possíveis”, pela briga para a instauração de processos de construção de uma sociedade justa, quando o educador tem tarefa política, ética, pedagógica e epistemológica central. Para tanto, com Freire é possível apontar para a razoabilidade de ideia de que o educador não tem o direito de anular o “inquietismo” do educando, apontando para a escola como espaço de luta, rejeitando a ética do discurso desencarnado e a ética do mercado, porque perversos.

O sonho acabou? É a pergunta que Freire sempre elaborou, em particular quando adversidades, decididas e produzidas por humanos, históricas, portanto, apresentavam-se com formato de novos desafios.

Freire fez da vida um movimento permanente de “partilha de utopias”. Embrabeceu quando quiseram despolitizar a educação, lutando, durante toda a vida, a favor da organização alternativa de espaços coletivos, nem oligárquica, nem leninista. Faz, na e com a ação, a produção da possibilidade da governação para aprender a democracia nas práticas sociais e organizacionais. Produz consistente crítica à prática do centro que gera políticas e, após, diz, à periferia, sejam autônomos.

Freire tematiza sua indignação ante o modelo hegemônico atual quando, no próprio processo de trabalho, o modo de produção capitalista utiliza-se de conceituações do campo progressista, ou seja, com a apropriação tecnicista de termos como “autonomia”, reivindicando, então, a “autonomia da pedagogia da autonomia”, ou seja, o que Freire defende é que o “respeito, a autonomia e a dignidade [...] é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 2000, p. 66). Então, a autonomia não é entendida na perspectiva do individualismo liberal. Freire exige a construção dialógica da autonomia, procurando evitar a autonomia instrumental, em contexto de ressemantização neoliberal da educação: pela “pós-modernidade instrumental” (não pela “pós-modernidade progressista”, como defendeu Freire). A ressemantização dá-se por novos discursos e/ou pela apropriação despolitizada do discurso crítico.

É assim que Freire luta pela liberdade crítica e intersubjetivamente construída. Luta pela democratização da democracia, advogando que não podemos prescindir de qualquer organização social: escola, família, igreja etc. para que a sociedade justa possa ser a cada dia um pouco mais construída. Freire fica bravo ante belos “poemas éticos” quando não consideram como parte da reflexão sobre ética a própria negação da ética.

Freire aponta para a direção assinalada porque há um quadro perverso de malvadeza e sem-vergonhice que justifica, fundamenta e impõe o exer-

cício da autoridade em educação, para que a educação possa ir ganhando o lugar da produção da autonomia das pessoas, autonomia esta submetida a uma lei maior: o diálogo. Pois vivemos, ainda, segundo Freire, uma sociedade de classes. É por essa razão que nossos diálogos com Freire devem ser lidos em contexto de elaborada indignação ante a democratização da malvadeza, da sem-vergonhice e da desumanização (ARROYO, 2000)

É do quadro acima que é possível destacar categorias que podem ganhar centralidade nas investigações sociais acerca da educação. As denominadas categorias centrais elaboradas por Freire (constituintes do estatuto da educação popular) são a libertação, conceito antropológico central; a práxis, segunda categoria – a pessoa humaniza-se no mundo; a esperança, terceira categoria – o humano é capaz de fazer história, condicionado, não determinado; a conscientização: anos 60-64 havia projeto histórico. E hoje? A cultura: o homem só caminha para a libertação se caminha com sua cultura, pela prática política do projeto; o diálogo: que se realiza na dimensão política da educação, ou seja, que parte da situação concreta, que repensa a prática e que institui processos de transformação.

## Como se entrosam as noções de educação popular e educação permanente?

Edgar Morin chama-nos a atenção sobre a problemática da inadequação entre os conhecimentos disjuntos, des-

conectados, e também sobre a multidimensionalidade dos problemas das realidades indicando uma necessária e paradigmática reforma do pensamento. Destaca o conceito de complexidade da seguinte forma:

A complexidade é um problema, é um desafio, não é uma resposta. O que é a complexidade? [...] Num primeiro sentido, a palavra *complexus* significa aquilo que está ligado em conjunto, aquilo que é tecido em conjunto. É este tecido que se deve conceber. Tal como a complexidade reconhece a parte da desordem e do imprevisto em todas as coisas, também reconhece uma parte inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A complexidade tem a ver, ao mesmo tempo, com o tecido comum e com a incerteza (MORIN, 2000a, p. 41).

Partindo do pressuposto de que as noções de educação popular e educação permanente possuem elementos entrosáveis, buscamos no exercício do diálogo aprimorado pelo movimento de nossas compreensões e explicações tentar expor com maior clareza essas duas propostas que entrosadas podem fortalecer a educação que aspiramos para o mundo que vivemos. Investimos então na elucidação de conceitos que fundamentam nossa prática pedagógica, discutindo a partir do que Morin nomeia “calor cultural” tendo em vista que nossa estrutura educacional beneficia-se da troca de opiniões, ideias e teorias.

A ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à

complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões (MORIN, 2000b, p. 138).

Como perceber essas diversas dimensões? Quando estas começam a se entrosar?

A educação popular nasce como um processo político pedagógico para o fortalecimento da consciência da cidadania visando à emancipação de sujeitos sociais, tendo Paulo Freire como seu maior expoente. O processo de “ação-reflexão-ação”, tema recorrente na obra desse autor que destaca

o que teríamos que fazer, então, seria, como diz Paul Lègrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Lègrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar (FREIRE, 1984, p. 67-68).

Essa proposta educacional nascida na década de 1970 destaca-se como um movimento de renovação das possibilidades educativas para a democratização da Educação em espaços não formais (MELO NETO, 2004, 2008). Segundo Chagas (2006, p. 57), esse tipo de educação teria por objetivo:

Desenvolver um trabalho no qual as pessoas sejam capazes de compreender o seu contexto sócio-político-econômico-cultural, exercendo, neste entorno, sua cidadania de forma adequada. O que revela tratar-se, assim como a educação formal, de uma ação intencional e, portanto, destinada a alcançar determinados fins, porém não em nível escolar. No que tange à educação não for-

mal, a concepção de educação permanente apresenta grandes semelhanças com a de desenvolvimento cultural da comunidade, não podendo ser posta em ação sem mudanças sociais profundas.

Assim, a educação permanente começa a se insinuar em meio ao conceito de educação popular ainda na discussão que busca distingui-la como educação não formal. Pelas palavras de Brandão (1984), trata-se de um processo que para ser permanente precisa ser democrático, aberto e capaz de envolver todos os níveis e espaços de trocas de saberes. Para ele, “a educação permanente compreende simultaneamente as modalidades formais e não formais (p. 65)”.

Nesse percurso de elucidação conceitual convém discutir educação permanente como estratégia de ensino aprendizagem. Torna-se relevante salientar que a informação “é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar” (MORIN, 2000a, p. 18). Quando buscamos informações somente nos inteiramos do conteúdo se atribuímos a ele um sentido pessoal, interpretando, compreendendo, explicando, contextualizando e refletindo sobre a validade/invalidade, a importância/superficialidade desta informação para o nosso cotidiano. Entretanto, a convivência com o excesso de informações impostas pelo mundo atual não nos deixa alternativa que não a de desenvolver estratégias para “aprender a aprender”.

A sétima avenida em direção à complexidade, a avenida da crise dos conceitos delimitados e claros (sendo delimitação e clareza complementares), quer dizer, a crise da clareza e da separação na explicação. Aí, efetivamente, há

ruptura com a grande ideia cartesiana de que a clareza e a distinção das ideias são um sinal da sua verdade, isto é, que não pode haver verdade que não possa ser expressa de forma clara e nítida (MORIN, 2000b, p. 143).

Vivemos, então, a crise dos conceitos claros e limpos. Em tempos de incerteza a estratégia surge como escape. Eis que a noção de aprendizagem estratégica brota de reflexões sobre uma educação para o século XXI já realizadas por Morin (2000a, p. 62). “Todo o nosso ensino tende para o programa, ao passo que a vida exige estratégia e, se possível, serendipidade e arte.” A predisposição à descoberta e à mudança dificilmente poderá ser possibilitada por um “programa de ensino”, mas pode surgir com a aprendizagem estratégica. Nesse aspecto, convém distinguir tais proposições.

O estabelecimento de programa de aprendizagem associa-se ao encaminhamento de um diagnóstico das certezas, ao passo que a proposição de estratégias<sup>1</sup> de aprendizagem tende ao enfrentamento dos desvios e incertezas decorrentes da dinâmica educacional. Os programas são propostas estabelecidas *a priori* e as estratégias um ato criativo que pode ser mudado ao longo da ação (MORIN, 2000a, p. 62).

O programa não improvisa nem inova, mal pode suportar uma dose fraca e superficial de obstáculos no seu desenvolvimento. A estratégia, por sua vez, desenvolve-se em situações aleatórias, utilizando-se do risco e dos obstáculos para alcançar os seus fins. Agir estrategicamente é tirar proveito dos erros para aperfeiçoar-se. O programa necessita de controle e vigilância constante. A

estratégia necessita não só de controle e vigilância, mas, principalmente de competência, iniciativa e decisão.

A estratégia da ação necessita de uma estratégia cognitiva. A ação necessita, em cada instante, de discernimento e de discriminação, para rever/corrigir o conhecimento de uma situação que se transforma (MORIN, 2000a, p. 255).

Assim, enquanto os programas se alimentam de determinismos, as estratégias alimentam-se, principalmente, de eventualidades, podendo tornar-se inventiva e criativa.

“A estratégia não é um meio de ação. É a arte da ação.” Morin (2001, p. 257) apresenta-nos a estratégia como uma inteligência que pode gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza, os imprevistos e diz respeito às possibilidades abertas pela educação permanente. Um tipo de aprendizagem orgânica, que comporta correções, modificações, adaptações dinâmicas, sendo esta a base do processo de autorrenovação e reflexão capaz de produzir mudanças. Seria a estratégia um elemento de entrosamento entre as referidas propostas que buscamos juntar?

A complexidade faz apelo à estratégia. Só a estratégia pode ajudar a avançar no incerto e no aleatório [...]. A estratégia é a arte de utilizar as informações que surgem durante a ação, integrá-las, formular subitamente esquemas de ação e ser capaz de reunir o máximo de certezas para defrontar o incerto (MORIN, 2000b, p. 149).

Ao conversar percebemos a educação permanente como uma estratégia de ação para enfrentamento de mudanças

e imprevistos da vida. E na educação popular, inspirada originalmente no trabalho de Paulo Freire, observamos o fundamento da conscientização – o pensar. Esses pontos já nos permitem vislumbrar proximidade e entrosamento entre as referidas propostas.

As contribuições dos autores aqui citados são fundamentais para a transformação da educação, e não é demais retomar determinados “elementos entrosáveis entre as propostas que discutimos” e que firmaram nosso interesse pelas ideias dos referidos autores. Observados e tomados de nossa prática podemos destacar; o aprender a partir do conhecimento prévio do aluno, o ensinar a partir de palavras e temas geradores (problematização), a preocupação com o diálogo (embora as “dialógicas” dos referidos autores guardem pressupostos específicos que sinalizam convergências e também distanciamento entre seus pensamentos) e a importância do contexto e da cultura. De fato, Edgar Morin e Paulo Freire buscam, via construção do conhecimento, condições de inteligibilidade para a transformação social e emancipação humana. Uma nova racionalidade para os dilemas contemporâneos da educação.

## Hoje um novo paradigma: aprender para lidar com a incerteza

Nosso contexto de mudanças intensas requer um sujeito interrogante e um pensamento cada vez mais articulado para promover a compreensão da multiplicidade e da diversidade:

Temos o sentimento de que algo envelheceu irremediavelmente nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global – diversificado, multiplicado – da complexidade (MORIN, 2003, p. 7).

Em momento de crescente complexidade, nosso desafio está em “discutir sem dividir”. A palavra *complexus* retira daí seu primeiro sentido, ou seja, “o que é tecido junto”. Por que entrosar noções e pensamentos? Porque estamos em busca de um pensamento problematizante capaz de mudanças significativas para nossa prática educativa. Um novo paradigma que privilegie o processo e a relação.

Por ser a educação um fato eminentemente histórico, suas modificações vão aparecendo na proporção em que os modelos adotados se revelam inadequados diante dos desafios propostos por uma sociedade em vertiginosa mudança. Assim, juntar as propostas de educação permanente a educação popular parece ganhar força na reforma do pensamento<sup>2</sup> tendo em vista a necessidade de buscar estratégias metodológicas que possibilitem a renovação de nossa prática pedagógica no ensino superior.

De fato, conforme as discussões epistemológicas de Freire e Morin, os conteúdos acumulados ao longo dos anos de processo tradicional de transmissão de conhecimentos, não bastam. É preciso aprender a organizar e articular as informações e conscientizar-se da necessidade de mudança. Ampliar nossa reflexão sobre a inteligência disjuntiva; saberes isolados que que-

bram o complexo fenômeno da educação, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é tecido junto. Na adoção desse novo paradigma para a educação, a aprendizagem passa a ser concebida como a resposta ao desafio de uma situação-problema. A problematização (BORDENAVE; PEREIRA, 1977) é transformadora e construtora da organização da realidade, e surge como outro elemento entrosável das propostas que aqui discutimos.

Vem da experiência a tentativa de tradução dessa proposta pedagógica intitulada educação permanente (EP)<sup>3</sup> na qual o aprender se incorpora ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A reflexão sobre a prática propicia o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. É nesse sentido que a educação permanente pode ser considerada como estratégia de renovação da prática por meio da reflexão e da relação de troca entre os professores (ARRUDA et al., 2008).

A educação permanente ganha força na orientação do Ministério da Saúde sobre a estratégia da educação permanente em saúde (EPS) cujo pressuposto pedagógico está na noção de aprendizagem significativa, os questionamentos e as possíveis soluções surgem das reflexões críticas sobre as próprias práticas. Assim, o desenvolvimento das pessoas não envolve apenas conhecimentos técnicos, mas também os aspectos individuais, a cultura, os valores e as ideais de cada um. Na saúde essa é uma estratégia fundamental para a transformação do trabalho (CECIM; FEUERWERKER, 2004) que pode ser disseminada “por

dentro dos setores” tornando-se orgânica e propícia a discussões técnicas capazes de incrementar e renovar a prática dos profissionais da saúde. A ideia é que esses profissionais se aproximem cada vez mais dos pacientes, levando em conta as necessidades do lugar em que eles vivem. A EPS parte do pressuposto de que para aprender não basta a transferência de conhecimento, é necessário criar de um ambiente propício à construção orgânica e compartilhada do conhecimento. Nessa orientação, o “escutar” se torna mais importante que o “falar”. O bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura (FREIRE, 2000).

Os processos de aprendizagem que visam a pura transmissão de conhecimentos, caem na armadilha de rejeitar o saber local, a diferença, a diversidade e a visão de mundo de cada um, deixando fora a bagagem cultural que todos nós carregamos. Este tipo de exclusão cultural nos torna ainda mais insensíveis à escuta do outro e às possibilidades abertas por esse aprendizado.

A reflexão é o movimento que realizamos entre o fazer e o pensar, ou vice-versa. Pensamos para fazer e fazemos pensando, reformulando, transformando. “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 43). A reflexão emerge da curiosidade sobre a prática educativa daqueles que buscam transformá-la.

O autor destaca então dois conceitos fundamentais para essa transformação: a crítica e a formação/educação

permanente. A crítica vem da nossa capacidade de questionar o que fazemos, bem de acordo com a ideia de curiosidade epistemológica:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 2001 p. 53).

A educação deve ser permanente porque se tem consciência de que educar é um processo sempre inacabado.

A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Bem próximo dessas concepções caminha Pierre Furter (sempre boa referência para lermos o nosso educador pernambucano):

A educação seja doravante permanente, isto é; um processo ininterrupto de aprofundamento tanto da experiência pessoal como da vida coletiva que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, cada gesto, cada função assumir, qualquer que seja a situação em que nos encontramos, qualquer que seja a etapa da existência que estejamos vivendo (1974, p. 79).

O conceito de educação permanente mesmo tendo passado por mudanças, seja no conteúdo ou ainda na nomencla-

tura, seguiu associado à problemática da educação popular e às intersecções da educação para a cidadania. Proveniente de diferentes terminologias, a educação permanente possibilitou variadas interpretações a partir da Segunda Guerra Mundial. À época confiava-se que a educação e a cultura de massa seriam fatores fundamentais para o desenvolvimento econômico. Para Gadotti, “com a educação permanente surge um novo aparelho de desintegração da força de trabalho da sociedade capitalista avançada” (1984, p. 108).

Entretanto, hoje nossa reflexão destaca a existência de uma grande variedade de compreensões acerca da proposta de educação permanente, compreendida como um princípio, um pressuposto, um sistema, um modelo ou uma ideologia. Furter (1974) nos alerta para o fato de que a educação permanente não pode ser confundida com atividades extraescolares ou complementares, pois seu verdadeiro sentido é “fazer-se homem”.

Em acordo com essa interpretação, nossa compreensão caminha na direção de que a educação permanente é a educação para a vida, pois é uma maneira de se preocupar com um mundo cercado por incertezas e pressa. Aprender na incerteza é um saber fundamental dentro de um pensamento criativo para um futuro em que nada está determinado, haja vista que tudo “que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades” (MORIN, 2000, p. 91). Tudo está por ser feito. Tudo está em aberto, portanto de-

vemos estar prontos para o inesperado, para viver no incerto aceitando correr riscos. É chegado o momento da transformação pela criatividade crítica, pode ser esse o embrião do próprio processo educativo.

## Conclusões provisórias

Com certeza, nossas reflexões aqui não contemplam o conjunto dos interesses presentes no mundo da educação e da escola, o que, aliás, é epistemológica e politicamente desejável. Escrevemos com nossas reflexões, nossas experiências, nossas leituras, nossas fragilidades. Então, o diálogo, pelas premissas expostas, deve orientar as relações com a leitura deste texto. O diálogo, humana e epistemologicamente, torna possível a produção do saber a serviço do alívio do sofrimento humano. O que nos coloca aqui, lembrando expressão de Freire, é uma única condição: a de andarilhos do óbvio.

Com Freire aprendemos que o processo de produção do conhecimento (em tempo em que se produz cada vez menos e publica-se cada vez mais...) dá-se pela apreensão imediata, pela meditação, pela intersubjetividade e pelo qualificado diálogo com o conhecimento acumulado e com os imperativos da aplicabilidade do mesmo conhecimento. Aprendemos a conceituar o imperativo do permanente debate acerca das relações de poder que nos tomam cotidianamente, para que a liberdade não esteja desde sempre colocada como uma dimensão já conquistada, mas que vá se fazendo a cada dia.

Entretanto, aprendemos, também, que vivemos perigosamente momentos que podem transformar Freire em mais um modismo. Banalizado por muitos, Freire não saiu criando modas. Defendeu, até o fim, com densidade, a importância da qualificação da análise do mundo da educação.

Entretanto, Freire perde e é derrotado quando dele queremos estudos com objetividade bastante para extrair verdades permanentes ou regularidades e enrijecimentos conceituais, para cientificamente fundamentar políticas educacionais; perde quando permitimos que seu texto seja absorvido por leituras licenciosas; perde quando, dada a sua penetração no mundo da escola e da educação no seu conjunto, desqualificamos a capacidade de compreensão e análise de educadores e educandos, alegando que o texto não é científico; Freire é derrotado através das formas como seu texto é reconstituído. Em nossas andanças como educadora e educador, em processos de investigação, reconhecemos que temos dificuldades de entender Freire como uma grande metáfora pedagógica e política inspiradora de mulheres e homens, educadoras e educadores que se disponibilizam à mudança. Desse quadro de leituras perversas, afirmamos: Freire demonstra, para distinguir processos de formação, tanto epistemológica como politicamente qualificada, em particular na produção da educação popular (não banalização, mas politicamente bem postada), que é um surpreendente provocador de leituras e textos sólidos, quando não absolutizado, tornando-se companheiro na organi-

zação de políticas públicas instituídas através da educação popular.

O Freire que sofre banalizações é o mesmo produz desautorizações. Percorrendo sua bibliografia, é possível afirmar que Freire desautoriza a desesperança, não pouco alimentada pela semi-formação e pela decadência da fala, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, do conceito de autoridade incompatível com a liberdade. Desautoriza o autoritarismo pós-moderno ao decretar “[...] que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual”, autorizando, assim, a “força das ideologias” (FREIRE, 2000, p. 49).

Embora Freire desestruture totalidades instituídas *a priori*, pelo destaque a gênero, raça, cor e religião, mantém exigências de sínteses e referências que aglutinam fragmentos, desautorizando o descredenciamento do vigoroso conceito de classe. Freire desautoriza o próprio discurso crítico quando interdita o outro (em sua fala e movimento) e produz poder despótico, da mesma forma que não dá, pelo conceito de autoridade ou pela distinção que produz à educação popular, guarida a quem autoriza a produção do contexto de desigualdade e malvadeza que busca hegemonizar o mundo da cultura e das relações.

Para essa conversação, nos valemos do que Morin chama de método articulador, aquele capaz de reunir o que está separado, juntar não só o que

está em harmonia como o que está em desacordo. Esse empreendimento suscitou problematizações que rondaram a construção do pensamento complexo e incluiu as incertezas inerentes a toda construção de conhecimento, e ao final, ainda comporta a consciência do inacabado de qualquer pensamento.

Entendemos que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2000a, p. 59). O diálogo propõe-nos uma multiplicidade de caminhos e a possibilidade de experimentarmos uma verdadeira relação educativa, pois, interferimos, modificamos, compartilhamos, construímos na medida em que também somos modificados. Em meio a esta dinâmica surgiu um “campo de possibilidades”, que transformou o nosso próprio aprendizado pela proposição de pensadores “dialéticos-dialógicos” (ROMÃO, 2000).

O conhecimento científico, pelo seu próprio movimento interno, chegou a um limite que lhe permite começar um diálogo com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, e reconhecendo as diferenças fundamentais entre os autores aqui utilizados, constatamos não uma intransponível oposição, mas uma complementariedade entre duas formas de se perceber a educação.

Esse encontro inesperado e enriquecedor nos permitiu pensar que, para educar não basta conscientizar como reivindica Paulo Freire, é também preciso dar ao educando condições de seguir traçando e trançando ações não programadas de enfrentamento da vida e de seus imprevistos. Nesse sentido,

educação popular e educação permanente apresentam-se como propostas diferentes e complementares que entrosam conscientização e estratégias de ação para atuar no risco e na incerteza. A complexidade da educação pressupõe a integração e o caráter multidimensional de qualquer realidade. Por isso não podemos nunca fugir da incerteza, pois como educadores estamos condenados ao pensamento inseguro.

## Conversations about popular education and continuing education – complementary and competing proposals?

### Abstract

The aim of this paper is to approach the concepts of Popular Education and Continuing Education discussing them under certain epistemological foundations. The science understood as a social product historical also evolves through conversations among educators. Accordingly, we seek to establish some parameters between these two concepts searching a discussion that is relevant to education by taking our practice as an object of reflection. In the intersection of various views and ideas is possible to discover new competing and complementary dimensions in proposals of Popular Education and Continuing Education.

*Keywords:* Conversation among educators. Popular education and continuing education. Science.

## Notas

- <sup>1</sup> Esta ideia está ligada à arte de planejar e executar movimento em operações militares. No campo da investigação científica esta ideia pode estar associada ao enfrentamento da novidade e do risco, o que não descarta a potência e a criatividade do pesquisador.
- <sup>2</sup> No livro *A cabeça bem feita*, Morin (2000a) explica que há uma inadequação cada vez mais ampla e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados e as realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares.
- <sup>3</sup> Discussão efetuada junto ao “Grupo de Educação Permanente - Edupe” do curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense Uniplac/Lages - SC, acerca da experiência que desenvolve na capacitação dos professores da saúde. À época as principais reflexões se voltaram à estratégia metodológica de trabalho para a implementação de metodologias ativas realizado pelo grupo, frente ao desafio de desenvolver a capacidade de aprender a aprender, processo referente às aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, em oposição à transmissão de conhecimento. Dessa reflexão resultou um artigo intitulado “Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde” (ARRUDA et al., 2008).

## Referências

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) nas situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências na educação*. São Carlos: Edufscar, 1998.

ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, M. P. et al. Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, Dec. 2008. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

BRANDÃO, C. R. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1984.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis* - 456 Ricardo Burg Ceccim e Alcindo Antônio Ferla. *Trab. Educ. Saúde*, v. 6, n. 3, p. 443-456, nov. 2008/fev. 2009. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 41-65, jun. 2004.

CHAGAS, C. V. *Formação, vivências e desempenhos do educador social: percepções e expectativas*. Dissertação (Mestrado) - PUCRS, Porto Alegre, 2006. p. 57.

FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. *Correio Riograndense*, Caxias do Sul, n. 4538, 23 jul. 1997.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Conscientização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FURTER, P. *Educação permanente e o desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes, 1974.

GADOTTI, M. *A educação contra a educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JARDELINO, J. R. L. *Paulo Freire: retalhos biobibliográficos*. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

LEFEBVRE, H. *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MARTINS, J. de S. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MELO NETO J. *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: UFPB, 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Educação popular: enunciados teóricos*. João Pessoa: UFPB, 2008. v. 2.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ética, cultura e educação*. (Organizadores: Alfredo Pena-Vega, Cleide R. S. Almeida e Isabel Petraglia). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *O método*. Trad. da Silva, M. Porto Alegre: Sulinas, 1998.

ROMÃO, J. R. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. *EccoS Rev. Cient.*, São Paulo: Uninove v. 2, n. 2, p. 27-43, dez. 2000.