

ATUALIDADE DO CONCEITO DE CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR COM BASE EM PAULO FREIRE E JOÃO BOSCO PINTO

Telmo **Adams** – PPGEduc UNISINOS

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O texto tem como finalidade refletir sobre a atualidade do conceito de conscientização e outros articulados aos sentidos e intencionalidades da educação popular, a partir de Paulo Freire e João Bosco Pinto. Parte-se de uma retomada da educação popular na América Latina e Caribe, tendo por base o processo avaliativo protagonizado pelo Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL), no final da década de 2000, com a contribuição especial de Alfonso Torres Carrillo. Após tecer considerações sobre processos históricos das últimas décadas, insere-se a revisão dos sentidos de conscientização com base na obra Conscientização (FREIRE, 2001) e Metodologia, Teoria do Conhecimento e Pesquisa-Ação (PINTO, 2014). Com esta revisão fazemos um diálogo interativo sobre os aportes dos dois autores. Tal estudo integra os esforços para (re)tomar o potencial destes nos processos de educação popular, no contexto dos desafios da formação em economia solidária.

Palavras-chave: Conscientização; Paulo Freire; João Bosco Pinto; Pesquisa Participante; Pesquisa-Ação; Formação em Economia Solidária.

ATUALIDADE DO CONCEITO DE CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR COM BASE EM PAULO FREIRE E JOÃO BOSCO PINTO

Introdução

O presente texto foi motivado por dois interesses: a necessidade de compreender melhor como se atualiza a prática e teoria da educação popular em diferentes espaços em nossa América, sobretudo nos processos de formação em economia solidária; e o desejo de levantar elementos para interpretar criticamente a perplexidade estampada no rosto de muitas pessoas em relação aos rumos que tomam nossos países após alguns anos de governos protagonizados por forças originalmente de esquerda. Muitos gestores

públicos destes governos que não conseguiram fazer frente às políticas neoliberais são oriundos e estavam identificados com os princípios e propostas da educação popular. Daí que fazemos a pergunta: Pode a educação popular ainda oferecer um vigor para contribuir com uma perspectiva de conscientização, de emancipação / transformação? Compreender a educação popular como conscientização ainda tem sentido?

Foi com estas interrogações que surgiu esta reflexão investigativa, tendo em vista que o processo de pesquisa nos instiga a revisitar nossa história de educação popular na América Latina e Caribe. Fazemo-lo pelo recorte de dois autores. Um deles certamente muito conhecido, e alvo de críticas levianas em cartazes das manifestações de rua de março de 2015 no Brasil. Outro menos conhecido, mas para nós um achado a partir do livro organizado por Laura Susana Duquel-Arrazola e Michel J. Thiollent, editado em 2014, com destaques da obra de João Bosco Guedes Pinto também contemporâneo de Paulo Freire. A escolha se justifica pela busca de encontrar nas concepções desses autores as compreensões de uma educação emancipadora no contexto de (des)colonialidade¹. Ambos situam-se no campo da educação popular, focando uma educação/pedagogia libertadora que contribua nos processos de transformação da realidade social e das estruturas injustas das sociedades. Além do mais, os dois trazem a chave da conscientização como práxis educativa emancipadora.

No contexto da pesquisa que nos oportuniza acompanhar e contribuir na sistematização das atividades do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul brasileira, volta a pergunta sobre a atualidade da educação popular neste meio, tendo presente a realidade conjuntural e estrutural deste início do século XXI. Como a educação popular está presente neste espaço de formação que se caracteriza como um projeto de política pública conquistado pelo movimento de economia solidária, por meio da mobilização, apoiada por setores internos do governo Federal, desde o início de 2003.

O CFES/sul foi implantado pela Secretaria Nacional de Economia Solidária a partir de 2009, juntamente com outros quatro centros, nas demais regiões do país (Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-oeste) com a finalidade de realizar a formação de educadores, sistematizar experiências educativas, recriar metodologias de autogestão e organizar uma rede nacional de educadores. O projeto político pedagógico enfatiza a potencialidade educadora do trabalho associado na economia solidária, destacando a

¹ O termo aparece com o prefixo “des” entre parêntesis, para significar as ambivalências do processo contraditório de luta pela superação da colonialidade.

experiência local com potencial estratégico para generalizar-se na sociedade (WIRTH ET AL, 2011).

O Projeto CFES - Regional Sul,² em sua segunda edição, é um dos seis Centros regionais e mais um Centro Nacional. Um dos dispositivos do Termo de Referência condicionou a que o CFES articulasse o desenvolvimento de atividades com a participação de diversos atores que já trabalham com economia solidária; mas, também, envolver um público que ainda não tinha familiaridade com Economia Solidária, sobretudo gestores, educadores e usuários do Programa Brasil Sem Miséria.

Tendo situado a questão a ser abordada no texto, segue inicialmente um panorama dos desafios atuais da educação popular desde os processos avaliativos e prospectivos sistematizados pelo CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina),³ no decorrer da primeira década dos anos 2000. Num segundo momento fazemos uma retomada de como aparece o conceito de conscientização, e outros articulados, em cada um dos autores focados, para finalmente estabelecer um diálogo entre os dois a fim de perceber as interações e potencialidades da educação popular, a partir das práticas sociais desenvolvidas com esses conceitos nos dias atuais.

Um olhar sobre a educação popular na nossa América

Na primeira década do século XXI, o CEAAL em sua revista “*La Piragua*” divulgou os estudos de Alfonso Torres Carrillo, uma análise documental reveladora de características da Educação Popular na América Latina, especificamente no período 2004 a 2008 (TORRES, 2009). A pergunta orientadora para este estudo problematizava se os centros e redes históricas de educação popular ainda continuariam sendo espaços privilegiados para emergência de novas ideias para a reconstrução de itinerários críticos e emancipadores. Para realizar o estudo, Torres iniciou pela revisão de produções dos anos 2000 a 2003 concluindo que até então “a educação popular se constitui e alimenta uma tradição latino-americana de resistência e construção de alternativas às estruturas e

² O primeiro convênio foi viabilizado pela Secretaria Nacional de Economia Solidária – MTE por meio da contratada Universidade do Vale do Rio dos Sinos, cuja gestão era de responsabilidade do PPG de Ciências Sociais. O atual convênio foi firmado entre SENAES/MTE e o Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP), cujo projeto contempla: a) “Formação inicial sobre economia solidária para beneficiários do Plano Brasil Sem Miséria e para agentes/educadores que atuam na promoção de políticas de superação da pobreza e ações de políticas públicas de elevação da escolaridade e de educação profissional e tecnológica”; b) “Formação sobre Economia Solidária, Desenvolvimento Territorial Sustentável e Superação da Pobreza (ES-DTS-SP) e apoio a Assessoria Técnica em Economia Solidária” (Convênio SENAES/MTE e CAMP, Nº. 775707/2012).

³ “CEAAL es una Asociación de 195 organizaciones civiles, constituida en 1982, con presencia en 21 países de América Latina y Caribe. Nuestros afiliados desarrollan acciones educativas en múltiples campos del desarrollo social y con múltiples sujetos sociales. Formamos parte de lo que podría identificarse como la corriente de Educación Popular en América Latina y uno de los polos dinámicos de la sociedad civil en América Latina” (www.ceaal.org.).

estratégias de dominação impostas em nosso continente há mais de 5 séculos” (TORRES, 2009, p. 7). O contexto do final do séc. XX estava impregnado pelos impactos do desfecho das experiências históricas do “socialismo soviético”, das contradições vividas pelos movimentos populares e culturais alternativos, a hegemonia do neoliberalismo na região como paradigma dominante e a emergência de governos democráticos e progressistas em alguns países. Além dessas condições históricas, o estudo ainda se justificou pelo reconhecimento de um esgotamento ou crise das concepções teóricas críticas e necessidade de incorporar e construir novas alternativas de explicação e compreensão de realidades emergentes. A partir do CEAAL colocava-se a necessidade de construir novos paradigmas⁴ emancipatórios entendidos como conjunto de explicações políticas, teóricas e éticas, alternativo ao ‘pensamento único’ do neoliberalismo. Na visão de educadores e educadoras do CEAAL, paradigmas são emancipatórios quando acolhem visões e propostas que mostram sua inconformidade com desigualdades e assimetrias da ordem imperante, ao prefigurarem uma sociedade justa e humanizada. Segundo Torres (2009), o conceito de “paradigmas” remete ao fato de que a educação popular tem como parte constituinte uma dimensão gnosiológica (saberes e interpretações da realidade), uma dimensão política e ética (posicionamento frente a esta realidade) e uma dimensão prática, isto é, de compreensão e opção que orienta as ações individuais e coletivas. E acrescenta o autor que desde a clássica fórmula “ver-julgar-agir” até as elaborações atuais, a preocupação da educação popular pelo conhecimento esteve e está em função das práticas transformadoras da realidade; “é uma pedagogia da práxis” (TORRES, 2009, p. 9), uma ação cultural e pedagógica comprometida. Como um movimento cultural alternativo e corrente pedagógica crítica, a educação popular construiu um conjunto de crenças, saberes, representações, imaginários e referências simbólicas comuns, uma referência de pensamento e uma subjetividade crítica com outras correntes do pensamento e ação alternativa como a Teologia e a Filosofia da Libertação, a Pesquisa Participante (TORRES, 2009).

Para referenciar o acúmulo desta relevante construção de rosto latino-americano são citados autores como Paulo Freire, João Francisco de Souza,⁵ Carlos Nuñez, Alfredo Ghiso, Sergio Martinic, Oscar Jara, Lola Cendales, Pedro Pontual, entre outros. Como

⁴ Paradigma na concepção assumida pelo CEAAL (de acordo com a expressão de Raul Leis, presidente da instituição na época) era “el conjunto de conocimientos y creencias que forman una visión del mundo (cosmovisión), articulados a una concepción de la realidad en determinado periodo histórico” (cf. TORRES, 2009, p. 8).

⁵ João Francisco de Souza (+2008) dedicou sua vida à educação, com grade contribuição ao campo da Educação Popular no Brasil e América Latina desde 1961 como atuante no Movimento de Cultura Popular (MCP). Nesta mesma época, conheceu o educador Paulo Freire, cujo pensamento acompanhou toda sua obra.

metodologia de pesquisa participante, destaca-se a sistematização de experiências cuja prática de educação e investigação-ação conta com a contribuição significativa de Oscar H. Jara. “Se puede afirmar que la “sistematización de experiencias” es una modalidad de producción de conocimiento que forma parte del patrimonio del conjunto de corrientes emancipadoras del continente, que empieza a ser reconocida en otros continentes” (TORRES, 2009, p.11). A recuperação dos diferentes focos de atuação e reflexão teórica mostra suas influências e incidências sobre as novas conformações do mundo do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo.

Segundo esta radiografia no movimento da educação popular - que se designou de refundamentação ou refundação por alguns e ressignificação pela compreensão de outros -, temas relacionados ao feminismo, novos movimentos sociais e a influência das tecnologias digitais, de algum modo, tiveram sempre um lugar destacado nos processos de investigação-ação, sobretudo para compreender melhor a participação no campo das políticas públicas (STRECK & ADAMS, 2006) e do mundo do (FRICKE, 2013).

Vale aqui registrar o movimento teórico no início da década de 2000 em relação ao qual Torres (2009) constata o diálogo de “renovação da tradição crítica” a partir dos aportes de autores consagrados como Fals Borda, Aníbal Quijano, Edgard Lander, Catherine Walsh, Artur Escobar, Hugo Zémelman, Walter Mignolo e outros representantes dos estudos descoloniais, pós-coloniais, o africanismo e do chamado pós-modernismo progressista. Desde o âmago da Nossa América, especialmente com as contribuições de Quijano (2005), Mignolo (2010) e Walsh (2002, 2013), a análise de Torres (2009, p. 16) enfatiza que

Tal vez el proyecto intelectual con mayor potencia crítica es la teoría o pensamiento decolonial que reivindica sus raíces, no en la tradición moderna occidental, sino en las prácticas culturales de resistencia de los pueblos colonizados y busca cuestionar y subvertir la presencia de la racionalidad y el poder colonial en diferentes prácticas de saber, de poder y de ser, que incluso se reconocen como alternativas.

Nesta perspectiva fazemos a ponte entre educação popular em espaços de organização de trabalhadoras e trabalhadores, especificamente no âmbito do trabalho associado na economia solidária, com a (des)colonialidade. Entendemos que a superação do trabalho precarizado e questões relacionadas às tecnologias e aos modelos de desenvolvimento subjacentes a tais processos em nossos países são permeados por elementos da construção histórica de colonialismo e colonialidade. Ou seja, a (des)colonialidade

conota esse processo contraditório de tensão dialética entre as heranças coloniais, - a colonialidade -, e a luta pela sua superação - a descolonialidade (STRECK & ADAMS, 2012, 2014). Partimos do princípio que este é um dos aspectos centrais que caracterizam as bases da educação popular em nossa América, uma base epistemológica da sua existência e guia permanente busca de atualização.

De acordo com o atual presidente do CEAAL, mantêm-se o sentido de popular enquanto “povo social” e “povo político”. O primeiro constituído pelos setores que sofrem as consequências da desigualdade, da exploração que se expressa em relações de opressão, exclusão, marginalização’ ou discriminação. Mas esta educação na perspectiva do social somente se completa com a do “povo político” que tem por finalidade eliminar as condições de exploração que afetam o “povo social”. Esta é “referida a todos aquellos sectores sociales, organizaciones y personas que luchan por cambiar, por cancelar esas assimetrias e inequidades” (JARA, 2014, p. 6). Para Oscar Jara (2014), a educação popular relaciona-se a um paradigma claramente distinto por ser uma aposta ético-político-pedagógica de transformação:

[...] una educación centrada en la búsqueda por convertirnos, como personas, en sujetos protagonistas de las acciones de transformación, en protagonistas de los procesos sociales de cambio, en la medida que esos procesos rescatan los saberes populares y responden a las necesidades de las mayorías (JARA, 2014, p. 6).

Mais do que nunca, não se justifica reduzir a compreensão de educação popular ao âmbito da alfabetização de adultos ou daquela que ocorre fora do ambiente escolar. Ela ocorre em todos os espaços por meio dos quais se dão os processos educativos, ou seja:

en la educación preescolar, primaria, secundaria, universitaria, en los programas de educación no formal de personas jóvenes y adultas, pero también en los movimientos sociales, movimientos indígenas, movimientos feministas, movimientos campesinos, ecologistas, en la lucha por los derechos humanos, en los esfuerzos de participación ciudadana y democratización, en la apropiación de las experiencias de movilización y acción, en el rescate de la sabiduría ancestral de nuestros pueblos, en el dominio más profundo de la más sofisticada tecnología... en todos los terrenos surge el desafío de impulsar procesos emancipadores que nos construyan como sujetos protagónicos y transformadores. Eso es hacer una educación popular. (JARA, 2014, p. 9)

Assim sendo, amplia-se educação popular para qualquer espaço da vida, sobretudo para desenvolver processos participativos dando coerência à prática pedagógica

emancipadora. Contudo, apesar de todas as referências indicadoras do potencial da educação popular, a prova derradeira para avaliar se o processo de conscientização alcançou ou não um resultado transformador será a prática social em construção.

Conscientização em Paulo Freire e João Bosco Pinto

Muitas críticas a Freire e à educação popular acabam insistindo de que se trataria de uma visão iluminista onde a conscientização estaria assumindo a crença de que são as ideias que transformam a realidade. Deste modo interpretam Freire como sendo idealista. Assim entendem que conscientização reproduziria o velho esquema onde quem sabe transfere conhecimento para quem não sabe. Ora, tais argumentos mostram a ignorância em relação ao entendimento de conscientização em Freire, tendo que em vista que ele sempre combateu uma educação bancária e mesmo uma educação não vinculada à prática, à luta permanente pela transformação.

Nascido em 1921, em Recife, tendo aprendido desde cedo com seus pais “o diálogo com o mundo, com os homens, com Deus, com a mulher e com os filhos” (FREIRE, 2001, p. 15). Teve uma influência religiosa cristã por parte da mãe. Com a crise econômica de 1929, a família mudou-se para Jaboatão, onde perdeu seu pai e experimentou a fome. “Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras da desesperação” (FREIRE, 2001, p. 16). Com 10 anos, via que muitas coisas no mundo não andavam bem e começou a perguntar-se o que poderia fazer para ajudar a humanidade. Com dificuldades fez o exame de admissão ao ginásio, aos 15 anos. Cinco anos depois fez curso pré-jurídico e introduziu-se nos estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem. Neste tempo iniciou sua atividade de professor de Português, em um curso ginásial. Mesmo com divergências com certas posturas de padres católicos, diz nunca ter-se afastado de Deus, ligação esta que alimentou com leituras de autores de inspiração cristã como Tristão de Atayde, Maritain, Mounier e outros.

De 1946 a 1954 passou a trabalhar na Superintendência do SESI, em Pernambuco onde realizou as primeiras experiências que o conduziram ao método que iniciou em 1961, com o Movimento de Cultura Popular do Recife. O livro Conscientização, possivelmente, de menor circulação do que outros do autor, traz o conceito situado no contexto histórico, onde em 1964 o Plano de Ação de instalação de 20 mil Círculos de Cultura no Brasil foi visto como algo perigoso pelos militares e representantes civis das elites dominantes que assumiram o poder. Para estes, uma pedagogia da liberdade seria

fonte de rebeldia, de subversão (FREIRE, 2001). Com o golpe de Estado, após ter sido submetido a quatro dias de interrogatórios, conseguiu refúgio na Embaixada da Bolívia que mediou seu exílio no Chile onde Freire foi convidado a contribuir no programa chileno de educação de adultos.

Álvaro de Vieira Pinto, que Freire considerava seu Mestre, juntamente com um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964 foram os criadores do termo conscientização.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2001, p. 29).

Mas alerta que a tomada de consciência não é ainda a conscientização. Para ele, “A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” como uma unidade dialética, como um compromisso histórico onde os humanos assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 2001, p. 30). Conscientização significa uma relação inseparável consciência-mundo, num processo que não acabará jamais, o que indica uma relação sempre dialética e não determinista.

Neste interim, Freire associa a conscientização à utopia, chamando a atenção que esta não é algo irrealizável e nem idealista; mas “é dialetização dos atos de denunciar e anunciar”, uma utopia como compromisso histórico que exige conhecimento crítico para se tornar práxis histórica, “um anteprojeto que se torna projeto” (FREIRE, 2001, p. 32). Conclui que somente os utópicos são capazes de ser proféticos e portadores de esperança. “Se deixamos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes” (FREIRE, 2001, p. 33).

Conscientização é, portanto, produzir a desmitologização; é trabalho de desmitificação e descodificação das situações-limite nas quais as pessoas são reduzidas ao estado de coisas. No processo de educação popular ocorre a interação com a investigação temática constituindo-se, estas, apenas como momentos diferentes do mesmo processo. Mas insiste, Freire, que é “pela ação e na ação que o ser humano se constrói”, cria cultura que para ele é “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (FREIRE, 2001, p. 43).

A conscientização, como um resultado da educação, ocorre para alcançar ao fim a que se propõe: “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 2001, p. 45). Daí segue que a construção do conhecimento é mediada pelo diálogo e pela leitura do mundo. De acordo com Freire, (2001), o diálogo exige o amor pelo mundo e pelos homens; que não pode existir sem humildade, sem esperança, aspectos estes que embasam a raiz da “inconclusão” dos humanos.

Conscientização implica, ainda, enfrentar a dependência, a cultura do silêncio; o que dá indícios de que a visão de Freire relaciona os seus sentidos à real condição de colonialidade dos povos da nossa América. “As sociedades latino-americanas apresentam-se como sociedades fechadas, desde o tempo da conquista por espanhóis e portugueses, quando a cultura do silêncio tomou forma” (FREIRE, 2001, p. 77). Se o método correto da conscientização é o diálogo, “A convicção dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é um presente dos líderes revolucionários, mas o resultado de sua própria conscientização” (FREIRE, 2001, p. 99).

O fato de que a consciência tem uma capacidade de idealização, de gerar utopias de ter como característica a intencionalidade da ação, a conscientização não pode ser confundida com um idealismo iluminista. A íntima relação com a materialidade é a afirmação de que “A essência da consciência é ser com o mundo...” (FREIRE, 2001, p. 100). E mais adiante acrescenta: “Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 2001, p. 106).

Como aparece conscientização em Bosco Pinto e quais relações são possíveis estabelecer entre os este e Freire? Inicialmente, conhecer minimamente a história do autor contribui decisivamente para a compreensão de seu pensamento.

Nascido em Manaus em 1934, aos 10 anos foi estudar no seminário salesiano no Recife onde permaneceu até os 19 anos. Com 20 anos mudou-se para o Canadá onde cursou Filosofia e Teologia. Tendo voltado para Manaus em 1958, decidiu não ordenar-se sacerdote. Passou algum tempo pelo Rio de Janeiro e, posteriormente, aprovado em concurso na Universidade Federal de Viçosa passou a atuar como Técnico-Pesquisador no Instituto de Economia Rural. Com esse trabalho de pesquisa abriu as portas para realizar o mestrado em Sociologia Rural e o Doutorado na Universidade de Wisconsin (EUA).

Voltou ao Brasil em 1967 e já no ano seguinte foi selecionado para trabalhar como sociólogo rural no Centro Interamericano de Desenvolvimento Rural e Reforma Agrária – CIRA do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas (ILCA) com sede em Bogotá (Colômbia). Cinco anos depois foi morar em Lima (Perú) e, em 1976, passou a viver em Santo Domingo (República Dominicana). Sua atuação estendia-se para quase todos os países latino-americanos e caribenhos onde desenvolveu os trabalhos com a metodologia participativa e a pesquisa-ação (DUQUE-ARRAZOLA, 2014). Com o processo de abertura democrática, em 1978, decidiu voltar para o Brasil.

Em Bogotá, Bosco Pinto havia assumido atividades docentes na Universidad Nacional de Colômbia e Pontifícia Universidad Javeriana, teve como alunos estudantes de sociologia e de educação estudiosos do marxismo. Muitos desses vindos do Chile, vinham com uma experiência direta com Paulo Freire, conhecedores do método psicossocial e de investigação temática. Foi no ambiente acadêmico que Bosco Pinto desenvolveu a pedagogia da libertação com práticas dialógicas e horizontais que redirecionaram seu modo de ser educador e intelectual. Sua inserção no movimento político camponês e da reforma agrária deu-se articulado com a sua atuação na Teologia da Libertação, movimento de educação popular, investigação participante e com o pensamento crítico marxista na Colômbia e em outros países da região onde participou ativamente do movimento de criação de metodologias alternativas à pesquisa clássica, dando continuidade ao método psicossocial⁶ ou investigação temática trabalhado por Paulo Freire.

Nesse caminho assumiu categorias-chaves como participação, conscientização que se materializam numa prática social de investigação na ação, como mediação para conhecer a realidade e transformá-la.

Mediações do desenvolvimento regional e local com base em uma ação cultural de conscientização sobre a opressão e dominação, elaborando um programa de ação pedagógica combinando momentos sistematizados na investigação temática, na pesquisa-ação e na investigação-reflexão-ação” (DUQUE-ARRAZOLA, 2014, Apresentação).

Reconhecido na vertente educativa da pesquisa participante, Bosco Pinto a concebe como prática social e política. Com base na dialética defende e pratica a flexibilidade da metodologia. Segundo ele, “a rigidez de um método provoca a não dialogicidade,

⁶ “O método de conscientização tem sido chamado ‘método psicossocial’, porque se move em nível superestrutural, isto é, em nível de estruturas mentais e ideológicas (culturais), por um lado, e em nível de organização, por outro: com ele esboça-se uma estratégia de mudança. Seu objetivo é a total alteração da estrutura” (PINTO, 2014, p. 93).

constrange as saídas criativas de aproximação à realidade e conhecimento da mesma, bem como, as propostas de ação para transformá-la” (DUQUE-ARRAZOLA, 2014 - Apresentação). Neste bojo, participar era uma postura metodológica que assumia o significado de tomar parte no planejamento, na tomada de decisões e na execução dos programas e projetos.

Nos textos do próprio autor selecionados por Duque-Arrazola e Thiollent, Bosco Pinto (2014, p. 88) apresenta sua compreensão do método de conscientização ou método psicossocial, identificando componentes de uma consciência crítica como: superar a simples aparência dos fenômenos, ver a realidade como processo dinâmico, perceber a existência do outro, compreender as possibilidades de transformação do objeto e “levar a uma organização, a uma práxis histórica que permite uma ação concreta” (PINTO, 2014, p. 90). Em decorrência, no seu conceito de conscientização destaca que

Ela supõe não apenas uma mudança nos conteúdos da consciência, mas também uma mudança das estruturas mentais. [...] mudar uma estrutura rígida, inflexível e dogmática, para que a consciência – como reflexo adequado de uma realidade dinâmica e dialética – se torne uma estrutura dinâmica, ágil, dialética, capaz de adequar-se à realidade mediante a práxis de transformação. Não se trata, como alguns creem, de mentalização, o que supões uma imposição ideológica e dogmática... (PINTO, 2014, p. 90).

Relaciona a conscientização com politização que exige uma práxis de transformação e uma organização de classe a partir de interesses comuns. Em outras palavras, considerando que a consciência, originalmente, é sempre um “reflexo” da realidade objetiva, onde “tanto a consciência individual quanto a social são consciências históricas” (PINTO, 2014, p. 86), a conscientização deve levar à politização que não ocorre sem uma organização de base. “A consciência histórica deve situar-se dentro de um processo histórico [...] dentro de uma estrutura de classes sociais, desvelando seus vínculos com as instituições de uma sociedade; decompor a ideologia dominante da sociedade...” (PINTO, 2014, p. 87).

Aqui este autor apresenta a chave da participação como uma dimensão política que tem relação com o poder na sociedade, destacando o seu potencial como método e prática educativa. Como método de aprendizagem a participação implica luta pela conquista do direito que lhe cabe; direito este que a lógica de concessão por parte do Estado tende a negar. A conscientização assim tratada, como resultado de um processo participativo de

educação assume uma dimensão emancipadora indissociável da pesquisa participante⁷ “como uma prática social de produção de conhecimentos que busca a transformação da realidade social, vista como totalidade” (PINTO, 2014, p. 136).

Ao identificar as características ou dimensões da conscientização nos dois autores fica evidente postura comum de que não se trata de uma tomada de consciência e nem uma mentalização que suporia uma “imposição ideológica e dogmática”, como destaca Bosco Pinto. E na mesma linha, insiste Freire que não há conscientização fora da práxis, visto que o ser humano se constrói pela ação e na ação. Ela se caracteriza como uma unidade dialética e inseparável consciência-mundo; é desmitologização, desmitificação e descodificação das situações-limite, constituindo-se uma unidade de um processo de educação popular e interação com a investigação temática. Sua finalidade consiste em constituir-nos como pessoas, como sujeitos engajados na transformação do mundo, fazedores de história. E ambos os autores concluem que esse processo ocorre pelo diálogo, mediatizado pela leitura do mundo como caminho problematizador e alimentador da esperança e da utopia, para ir além da simples aparência dos fenômenos, tendo em vista a compreensão da “realidade dinâmica e dialética” (PINTO, 2014, p. 90) de modo que a consciência crítica permita uma ação concreta transformadora da mesma. O destaque de Bosco Pinto enfatiza que não se trata apenas de uma mudança de conteúdos da consciência, mas, sobretudo, das estruturas mentais. A conscientização passa pela politização, mas exige uma organização de classe, uma práxis de transformação.

Toda esta sintonia em termos de visão de mundo, - que identifica a influência da teologia da libertação, da análise marxista da sociedade com sua visão dialética, de uma compreensão fenomenológica enraizada em uma sociedade concreta; e do processo de transformação, bem como a crença na contribuição da educação popular e da pesquisa participativa -, tem a ver com a história dos dois autores no contexto latino-americano e caribenho: uma realidade que traz as marcas históricas do colonialismo que se prolonga pela colonialidade do conhecimento, do ser e do poder, heranças estas agravadas pelas chagas de ditaduras civil-militares que subjugarão a maioria dos países nas décadas de 1960 a 1980. Enfrentar a “cultura do silêncio” exige uma caminhada participativa processual de ação-reflexão-ação...

⁷ Para Bosco Pinto (2014) a pesquisa participante assume várias modalidades que correspondem a diferentes experiências históricas, destacando, entre outras, a pesquisa-ação na experiência de Investigación y Acción Participante (IAP) do grupo liderado por Orlando Fals-Borda que teria em muito superado a forma originária dos trabalhos de Kurt Lewin.

De um modo mais direto, Bosco Pinto destaca a participação como caminho do processo de conscientização onde a pesquisa participante é considerada uma prática social que se caracteriza pela produção do conhecimento científico na própria ação; e este conhecimento, por sua vez, impulsiona a novas ações “de caráter sempre novo e inovador” (PINTO, 2014, p. 136). Diferente da forma normativa e instrumental, - na perspectiva democrática e do genuíno interesse humano de viver e produzir sua vida pelo trabalho, a qualidade da participação depende das condições de cada participante no que tange à compreensão e capacidade de argumentação autônoma em relação às questões em jogo (FRICKE, 2013). Ao mesmo tempo em que a participação alimenta a construção coletiva do conhecimento, ela implica o diálogo a partir de desafios e interesses comuns. De acordo com Fricke (2013), a participação envolve a construção de valores coletivos pelos participantes, a partir do que inferimos que estes valores serão base do diálogo democrático no processo de envolvimento participativo. Em consequência, na acepção freiriana, a ação-reflexão-ação... se constitui mediação pedagógica na dinâmica de conscientização entendida como práxis emancipadora / transformadora. E, nesta mesma direção apontam as evidências da íntima relação entre participação e conscientização proposta e praticada por Bosco Pinto.

Nos espaços de ação do Centro de Formação em Economia Solidária do sul do País, busca-se problematizar a maneira de recriação da dinâmica de educação popular na medida em que a centralidade da ação em torno da dimensão econômica da vida pode ser um foco de referência para articular o trabalho associado como princípio educativo, como um espaço rico de compreensão das contradições do atual modelo de sociedade; um lugar de cultivo de utopias e de práticas locais que podem ser potencializadas por um processo conscientizador, isto é, de reflexão sobre a prática e de articulação com outras forças emancipadoras para além do movimento de economia solidária.

Considerações finais

O que significa conscientizar hoje? Repercutindo o contexto do atual momento brasileiro, - de agentes públicos das esferas de governo, altos funcionários de empresas, profissionais liberais, entre outros, que nos frustram hoje pelo seu envolvimento com a corrupção -, poderíamos problematizar que muitos desses eram pessoas conscientes! Tal situação é pelo menos reveladora de que a conscientização não é algo linear, nem estática. É um processo de práxis não sem contradições, que exige uma opção de classe, uma compreensão ético-política e um agir coerente. Possivelmente estas práticas

contraditórias sinalizam os indícios e evidências de uma dimensão constitutiva do ser humano, além dos condicionamentos exercidos pelas estruturas sócio históricas. Assim sendo, na prática individual e social está sempre presente a tensão entre a utopia, a dimensão ideológica e os interesses. Quando se fragiliza a utopia como proposta de sociedade pela qual se luta, o pragmatismo político vai se instaurando na prática das pessoas e a tendência será o enfraquecimento da utopia. E a fragilização da utopia leva à burocratização (FREIRE, 2001). É nessa linha que as utopias precisam ser construídas a cada dia. “Tienen sentido en la medida que las hacemos carne en la forma como vivimos cotidianamente, como trabajamos, como nos relacionamos hoy” (JARA, 2014, 10).

De acordo com os elementos de convergência sobre a conscientização como centralidade da educação popular enfatizados pelos dois autores escolhidos, concluímos pela sua atualidade como proposição educativa no atual contexto das sociedades em nossa América. A conscientização carrega o potencial para, como seres humanos, nos construirmos pela e na ação no mundo por meio do processo criador e recriador de cultura pela atividade do trabalho individual e coletivo. Daí o lugar destacado da economia solidária que atua neste campo das relações do trabalho, no processo de produção integral da vida. Deste modo concluímos que continua atualíssimo o apelo de Freire (2001) e Bosco Pinto (2014), de que os oprimidos necessitam lutar por sua libertação construída no e pelo processo de conscientização.

E, finalmente, podemos afirmar que a complexa realidade que vivemos nos traz ainda mais desafios para que a educação popular continue a gestar a emergência de novas ideias e práticas para a reconstrução de itinerários críticos e emancipadores.

REFERÊNCIAS

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. Apresentação. In: PINTO, João Bosco Guedes. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**. Textos selecionados e apresentados por Laura Susana Duque-Arazola e Michel Jean Marie Thiollent (Orgs.). Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 29.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FRICKE, Werner. A Realistic View of the Participatory Utopia. Reflections on Participation. **International Journal of Action Research**, 9(2), 2013, p.168-191.

JARA, Oscar H. Los desafíos de los procesos de educación popular em el en el contexto actual. **La Piragua**, nº 40, dez. , p. 5-11. CEAAL, 2014. Disponível em: <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto148.pdf>. Acesso em: 25.03.2015.

MEJÍA, Marco Raúl e AWAD, Myriam. **Pegagogías y Metodologías em Educación Popular**. La negociación cultural: una búsqueda. Fé y Alegria. Série Estudos Educativos. Equador: Dimensión Alternativa. 2001.

MIGNOLO, Walter D.. **Desobediencia epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

PINTO, João Bosco Guedes. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**. Textos selecionados e apresentados por Laura Susana Duque-Arrazola e Michel Jean Marie Thiollent (Orgs.). Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Lugares da Participação e formação da cidadania. **Civitas**, Porto Alegre, v. 6 n. 1 jan.-jun. 2006. p. 95-117. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/742/74260106.pdf>. Acesso em: 20.03.2015.

_____; _____. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 243-258, 2012.

_____; _____. **Pesquisa Participativa, Emancipação e (Des)colonialidade**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

TORRES, Alfonso Carrillo. Educación Popular y nuevos paradigmas. **La Piragua**, n. 28, 2009. p. 5-27. Disponível em: <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto27.pdf>. Acesso em 24.03.2015.

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. In: **Interculturalidad y Política**. Lima, Red d Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002. Disponível em: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>. Acesso em: 24.03.2015.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Equador, Quito: ABYA YALA, 2013 (Serie Pensamiento decolonial).

WIRTH, Ioli G.; FRAGA, Laís; NOVAES, Henrique T., “Educação, Trabalho e Autogestão: limites e possibilidades da economia solidária”, In BATISTA, Eraldo Leme e NOVAES, Henrique (orgs.). **Trabalho, Educação e Reprodução Social**. As contradições do capital no século XXI, 2011, pp. 191-218.

