

Suzana Costa Coutinho

Rede de Educação Cidadã: os desafios da educação popular organizada em rede

**Unisal
Americana
2012**

Suzana Costa Coutinho

Rede de Educação Cidadã: os desafios da educação popular organizada em rede

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Sociocomunitária à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

**Unisal
Americana
2012**

Coutinho, Suzana Costa
C898r Rede de educação cidadã: os desafios da educação popular organizada em rede / Suzana Costa Coutinho. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.
133 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.
Inclui bibliografia.

1. Educação Popular. 2. Rede. 3. Movimentos sociais.
4. Educação sociocomunitária. I. Título.

CDD – 370.193

Catálogo elaborada por Maria Elisa Pickler Nicolino – CRB-
8/8292
Bibliotecária do UNISAL – Unidade de Ensino de Americana.

Autora: Suzana Costa Coutinho

Título: Rede de Educação Cidadã: os desafios da educação popular organizada em rede

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do grau de Mestre
em Educação Sociocomunitária

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 19/03/2012, pela comissão
julgadora:

Professor Doutor Luís Antonio Groppo / UNISAL

Professora Doutora Maria Luísa Costa / UNISAL

Professor Doutor Antonio Fernando Gouvêa / UFSCAR

Dedico este trabalho às educadoras e educadores populares, minhas mestras e mestres, que compartilharam comigo seu conhecimento e sua sensibilidade, que me ensinaram o caminho do diálogo comprometido com a autonomia das pessoas e sua libertação. Aos que conheci pessoalmente e aos que me foram apresentados por meio de seus trabalhos.

Aos educadores e educadoras do Sul de Minas, principalmente: aos ligados ao movimento de segurança alimentar e nutricional sustentável, do direito das mulheres e das crianças; dos catadores de material reciclável e dos moradores de rua; aos líderes comunitários, sociais e eclesiais.

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, muitas mãos me foram colocadas como apoio. Meus agradecimentos à minha família, mãe, pai, irmãos, cunhada e sobrinhos que compreenderam minhas ausências na vida familiar. Aos meus amigos que, da mesma forma, entenderam as razões da minha não presença. Aos companheiros e companheiras da RECID, que me provocaram nessa empreitada, com seus debates, propostas de textos e conversas infundáveis após os inúmeros cursos e encontros. Aos diretores, funcionários e estudantes da Faculdade Católica de Pouso Alegre, pela força e reconhecimento do meu trabalho no campo popular. Ao UNISAL de Americana, pela acolhida e pelo debate fecundo; aos professores Paulo de Tarso e Luís Antonio Groppo, que me orientaram neste trabalho; aos professores Renato, Marcos, Eduardo e Miranda, por compartilharem seus conhecimentos conosco; aos professores da Banca, além de meu orientador, Prof. Groppo, a Prof.^a Maria Luíza Bissoto e o Prof. Gouvêa; aos colegas do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária, pela partilha do ter e do ser (Carolina, Zé Vicente, Rogério, Dorothea, Priscila, Andréa, Eglon, Sandra, Vivian, Carmem, Marta, Hildebrando, Mauro, Giuliano, Susel, Lilia, Benito, Samanta, Enzo, Cláudia, Elisa, Eliana e os demais); à Inessa e Vaníria, pelo apoio sempre muito simpático; ao pessoal da cantina, pela acolhida saborosa. À Prof.^a Joelma Pereira de Faria, pela contribuição no Abstract e ao Prof. Irio Conti pela partilha na leitura de meus textos.

“Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 2009, p. 63)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar as possibilidades de uma educação popular organizada em rede, por meio da análise da experiência da Rede de Educação Cidadã (RECID), que congrega educadores populares de movimentos sociais de todo o Brasil. A concepção de organização em rede, explicitada pela RECID no seu Projeto Político-Pedagógico, é analisada por meio das concepções teórico-práticas de organização em rede, principalmente as elaboradas por Melucci, Scherer-Warren e Euclides Mance. O caminho metodológico seguido foi o da pesquisa qualitativa, com a realização de três oficinas junto aos educadores da RECID, que buscaram problematizar o tema da organicidade. Para isso, realizei um levantamento, nos documentos da RECID, sobre os debates realizados em relação à organização em rede, e também o aprofundamento bibliográfico sobre o tema, com o objetivo de analisar a própria ação e transformá-la, se necessário. Neste trabalho, apresento elementos da história da educação popular no Brasil, o conceito e a organização em rede de movimentos sociais e a análise da pesquisa. A organicidade em rede, com valores da solidariedade, do diálogo e da participação autêntica, é cara e desafiadora para os/as educadores/as populares da RECID. Espera-se que as reflexões e a autoavaliação possam contribuir para o fortalecimento dessa experiência e lançar propostas coerentes com a pedagogia libertadora freireana.

Palavras-chave: 1. Educação popular; 2. Rede; 3. Movimentos sociais.

ABSTRACT

This research aims to discuss the possibilities of an organized popular education network, by analyzing the experience of Rede de Educação Cidadã (RECID), which gathers popular educators from social movements all over Brazil. The conception of net organization, explicated by RECID in its Political-Pedagogical Project, is analyzed through theoretical-practical conceptions of net organization mainly the ones proposed by Melucci, Scherer-Warren and Euclides Mance. The methodological design followed was the qualitative research, through the development of three workshops with educators from RECID that aimed to discuss the theme of organization. For this, I conducted a survey in RECID documents, on the discussions regarding the network organization and the bibliographical research, with the objective of analyzing the action itself and transform it if necessary. In this paper, I present the elements of popular education history in Brazil, the concept and the net organization of social movements and the research analyzes. Net organization, with values of solidarity, dialogue and authentic participation, is expensive and challenging for popular educators of RECID. It is expected that the reflections and self-evaluation may contribute to strengthen this experience and spread coherent proposals with freirean freedom pedagogy.

Keywords: 1. Popular education; 2. Network 3. Social movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional

CN – Comissão Nacional

DF – Distrito Federal

IPF – Instituto Paulo Freire

MEB – Movimento de Educação de Base

MESA – Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

PBF – Programa Bolsa Família

PFZ – Programa Fome Zero

PPB – Projeto Popular para o Brasil

PPP – Projeto Político Pedagógico

RECID – Rede de Educação Cidadã

TN – Talher Nacional

UNESCO – Órgão das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 PRÁXIS EDUCATIVA POPULAR	4
1.1 Educação popular como práxis.....	4
1.2 Educação Popular: história e práxis	8
1.2.1 As experiências fundantes da Educação Popular.....	9
1.2.2 Paulo Freire e sua práxis político-pedagógica.....	13
1.3 A educação popular como práxis política	15
1.3.1 Da reivindicação ao projeto político.....	19
1.4 Os movimentos sociais e o neoliberalismo	21
1.4.1 Novos espaços e formas de educação popular.....	24
1.4.2 Educação popular e política pública.....	27
2 PRÁXIS ORGANIZACIONAL	31
2.1 Conceitos de redes	31
2.1.1 O conceito de rede na Antropologia Social	35
2.2 Os movimentos sociais organizados em redes	38
2.3 A tomada de decisões na rede	41
2.3.1 Tensões e diálogos possíveis	44
2.4 Organização em rede, os princípios da Educação Popular e práxis libertadora... 48	
3 REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ	52
3.1 Entre contradições: a história e o humano	53
3.2 O “nascimento” de uma articulação nacional de educadores populares	55
3.3 A Rede vai sendo tecida, entre limites e avanços.....	58
3.3.1 A construção do Projeto Político-Pedagógico e do Plano Nacional de Formação	62
3.3.2 A Comissão Nacional: perspectivas e desafios	65
3.4 As oficinas sobre organicidade.....	67
3.4.1 A oficina com educadores e educadoras da Região Sudeste	69
3.4.2 A oficina realizada durante encontro nacional	72
3.4.3 A oficina junto aos educadores e educadoras de Minas Gerais.....	74
3.5 Problemática da pesquisa.....	77
3.6 O “inédito e o viável”	81
3.7 Caminhos possíveis	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	100

APRESENTAÇÃO

Entendendo-se que processos de educação não se restringem somente às ações caracterizadas como pedagógicas (aulas, cursos, capacitações, formações etc.), mas que também estão presentes na forma de organização e ação política, este trabalho se insere no tema da Educação Sociocomunitária, desenvolvido no programa de Mestrado do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, campus Maria Auxiliadora (Americana, SP). Busca-se, aqui, alicerçar a pesquisa, no campo da educação, a partir dos fundamentos da filosofia da práxis, da autonomia dos sujeitos, das relações dialógicas, especialmente a partir e com Paulo Freire, entendendo que os movimentos sociais são sujeitos de práxis pedagógicas, como salienta Maria da Glória Gohn (2010a).

Esta pesquisa buscará compreender, nas ações e debates desenvolvidos pelos educadores e educadoras populares, unidos na Rede de Educação Cidadã – RECID, a importância e os desafios da organização horizontal em coerência com as concepções pedagógicas freireanas. Como educadora desta rede - num primeiro momento, integrando o movimento de segurança alimentar e nutricional do Sul de Minas, em atividades “com” a RECID e, depois, como “liberada”, ou seja, contratada para as atividades “da” RECID -, a proposta de tal projeto nasceu dos diversos debates que participei, junto a outros e outras educadores e educadoras, principalmente problematizando a novidade da organização em rede. Assim, se a novidade não reside na práxis pedagógica, está no seu diálogo com as novas concepções de organicidade. Essas, fundadas na possibilidade de relações não mais verticais, mas num desenho horizontal de seu fluxo de informação, decisão e ação.

Neste campo, um olhar sobre a experiência da RECID pode oferecer um quadro que apresente tanto as possibilidades como os desafios deste novo paradigma organizacional para os movimentos populares, pois que, buscando a construção da democracia participativa, ainda atuam de forma verticalizada em suas relações internas pela influência de modelos históricos de organização no campo popular e social.

A Rede de Educação Cidadã (RECID) foi formada com a participação de diversos setores ligados à mobilização e articulação popular, inicialmente provocados por uma proposta de Frei Betto, quando assessorou a Presidência da República no Setor de Mobilização Social, a partir do Programa Fome Zero, em 2003. Organizada em núcleos estaduais e diversos grupos de trabalho, a RECID vem ampliando suas

reflexões sobre educação popular, buscando identificar as demandas, desafios e experiências de educadores e educadoras populares, núcleos e movimentos em todo o Brasil, bem como ampliar esse diálogo com movimentos e educadores na América Latina, à luz, principalmente, da concepção pedagógica de Paulo Freire.

Esta pesquisa tem, então, por objetivo, analisar a práxis da Rede de Educação Cidadã (RECID), considerando a sua proposta de organização horizontal no exercício da educação popular crítica, em vista da transformação da realidade. Para sua realização, utilizei da pesquisa bibliográfica e de campo, onde participei no papel de pesquisadora, mas também como educadora da RECID. Busquei, assim, levantar elementos que ajudem a RECID em sua auto-avaliação e permitam a partilha de experiências para o fortalecimento de práticas educativas transformadoras da realidade, a partir mesmo da organização dos movimentos populares.

Parti de uma proposta já existente na RECID, de buscar compreender o conceito de organização em rede e, provocados pelas questões vindas de nossa própria prática, construir uma reflexão-ação que nos permita dialogar sobre nossas fragilidades e nossas limitações, bem como com os avanços e as conquistas dessa nossa ainda curta história. De tudo, então, aprender (apreendendo nossa realidade), questionando nossa ação, problematizando nossa própria realidade e nossas convicções, para refazer o caminho, pois é no caminhar que o caminho se faz!

Organizou-se, então, espaços de reflexão sobre a organicidade em rede, em três momentos (por ordem de ocorrência): com educadores e educadoras da região Sudeste, depois, com educadores e educadoras de todo o Brasil e, por fim, com educadores e educadoras do estado de Minas Gerais, aproveitando os encontros, segundo cronograma das equipes, em suas respectivas dimensões (regional, nacional e estadual). Desse diálogo, às vezes nem sempre tão profícuo como esperava, pelo menos aparentemente, surgiram mais dúvidas do que certezas. Em alguns momentos, o tom deste trabalho chega a apresentar-se como de desilusão, mas quero ressaltar que se trata mais de uma ansiedade, provocada por um zelo amoroso, mas que quer aprender a ser crítico, com o objetivo de, aprendendo, amadurecer.

Assim, procurei organizar esta dissertação de maneira que pudesse apresentar, no primeiro capítulo, a práxis educativa popular no seu contexto histórico, buscando compreender as mudanças que ocorreram com a chamada “educação popular” de base freireana. A trajetória histórica me foi dada pela pesquisa bibliográfica, em autores reconhecidos pelo seu envolvimento com a práxis da educação popular e também de

observadores dessa práxis. Difícil estabelecer mudanças a partir de algum feito ou evento. O interesse aqui foi o de construir um pequeno mapa onde se pudesse localizar períodos, pessoas e atividades que marcaram, de alguma forma, a construção da educação popular no Brasil a partir da década de 1950.

No segundo capítulo, a proposta foi a de refletir sobre a organicidade em rede, seus limites e suas potencialidades para os movimentos sociais populares. Aqui também a pesquisa bibliográfica foi a utilizada. Busquei autores da área de sociologia, principalmente os que se voltam para a pesquisa dos movimentos sociais e que analisam a constituição do que se chama, principalmente, de “novos movimentos sociais”. Mas, também foi possível encontrar olhares da filosofia, em especial da Filosofia da Libertação, que ajudasse a teorizar sobre as diversas práticas de organização em rede, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo. De um lado, pesquisadores apontam a grande novidade e a força dessa forma de organização, de outro, colocam também as limitações e as possíveis contradições que ela traz ou pode representar.

Por fim, no terceiro capítulo, apresento a pesquisa qualitativa, realizada junto à RECID. Nele, descrevo o processo realizado para a coleta de dados, a realização das oficinas e as observações feitas por mim. Procuo analisar, assim, as contradições presentes em nossa práxis na RECID, expressando algumas angústias, mas também celebrando nossos aprendizados e nossas conquistas.

1 PRÁXIS EDUCATIVA POPULAR

A Rede de Educação Cidadã (RECID), objeto deste trabalho, é o fruto da articulação de diversos movimentos e educadores populares, iniciada em 2003, tendo como eixo inicial o movimento de segurança alimentar e de combate à fome. Sua ação busca orientar-se pelos princípios da educação popular freireana, organizada a partir de uma concepção de horizontalidade das relações no seu interno, o que se denomina de rede. Ela surge da busca de reavivar o trabalho de base, experiência já ricamente vivida por diversos setores e organizações sociais que fizeram a opção pelo trabalho com o povo, a partir dele e em vista da transformação das realidades opressoras.

Essa ação caracteriza-se, entre outras dimensões, pela práxis educativa popular. Práxis essa que está presente na história do Brasil (e de toda a América Latina), mais delineadamente a partir da década de 1960. Por isso, neste capítulo, buscar-se-á explicar a compreensão de práxis educativa popular por meio da narrativa breve da história da educação popular no Brasil, com alguns olhares para a América Latina. Uma práxis envolta e profundamente compromissada com o diálogo, categoria freireana sobre a qual também refletiremos.

1.1 Educação popular como práxis

O conceito de práxis, elaborado por Marx, compreende uma “ação transformadora” realizada pelo ser humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106). É o trabalho, na concepção de Marx, que torna o ser humano sujeito diante do objeto, e é essa capacidade de transformação (do mundo e de si mesmo) que faz a sua história (a história mundial).

Freire, fundamentando-se em Marx, dirá:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações

com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2009, p. 103-104).

A partir dessa concepção, Freire afirma que “a desumanização é realidade histórica e negação de nossa vocação ontológica [...]. A superação desta condição é possibilidade histórica da qual se ocupa todo homem e toda mulher revolucionário(a)” (SCHNORR, 2005, p. 71). Por isso, constrói-se uma práxis revolucionária que incorpora a educação como elemento fundamental. Não se trata, no entanto, de qualquer forma de educação, mas de uma educação que incorpora e se compromete com a libertação das pessoas que estão nela envolvidas, dos seus sujeitos educando-educadores. Para Freire, trata-se de uma educação humanizadora, libertadora, crítica que não existe sem conflitos, pois é seu papel também desmitificar a opressão que existe mesmo dentro do oprimido, nas relações nas quais ele se identifica como “menos”. Papel de tal práxis educativa é a realização do “ser mais”, da humanização dos homens e mulheres envolvidos nessa práxis.

Para este trabalho, parte-se do fundamento de educação também como prática sociocultural, “formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 23).

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Portanto, como prática sociocultural, a educação envolve teoria e prática: “Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual” (BRANDÃO, 2007, p. 97). No entanto, é possível “reinventar a educação”, como prática que pode “servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (BRANDÃO, 2007, p. 99).

Assim, ao falar em Educação Popular, procura-se salientar um tipo de prática educativa

[...] como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, num

primeiro momento, se inter-relacionam nas diferentes instâncias do espaço/tempo comunitário, assumindo, gradativamente, uma intervenção pedagógica emancipatória na prática sociocultural e econômica vivenciada. Parte-se, portanto, do conflito para chegar a uma atuação social significativa e contextualizada (SILVA, 2005, p. 10).

Chega-se, portanto, ao conceito de práxis educativa popular, ou seja, a ação de “ensinar-e-aprender” coletivamente com a finalidade de transformação libertadora de uma condição desumana. Ação e reflexão são componentes do que se chama práxis e, para Paulo Freire, tornam-se uma palavra única, pois que evidenciam uma reciprocidade e complementaridade.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2009, p. 77).

O pensamento de Freire sobre práxis educativa libertadora, ou problematizadora, ou ainda o que se chama de popular neste trabalho, evidencia a necessidade dos dois momentos da práxis, porque o “sacrifício da ação em nome da reflexão é verbalismo; o sacrifício da reflexão em nome da ação é ativismo, basismo. Os seres humanos se fazem autenticamente na ação-reflexão” (apud SCHNORR, 2005, p. 94).

O sentido da práxis educativa popular está na intrínseca relação entre teoria e prática da educação, que se realiza por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos. É por meio do diálogo que as visões de mundo se manifestam e podem ser questionadas, desmitificadas, podendo, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo compreendido como mera “troca de palavras”, mas de uma relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova prática, não imposta ou “repassada”, mas construída por essa relação dialógica.

A práxis político-pedagógica de Freire tem como pressuposto o diálogo. Por isso, ele mesmo se refere a ela como “concepção dialógica”, ou ainda “educação dialógico-dialética”. No entanto, talvez seja esta uma das categorias mais incompreendidas, tanto por críticos como por “seguidores” de Freire. Será importante para este trabalho a compreensão do diálogo freireano.

Em sua obra “Extensão ou comunicação?”, publicada em 1977, Freire (2010) aponta como fundamental para uma prática educativa libertadora, dentro de uma

perspectiva humanista¹, o conceito de comunicação, contraposto ao de extensão, este no sentido de transferir, entregar, depositar. Para Freire, é a comunicação que possibilita aos sujeitos a coparticipação no ato de pensar, o que se dá por meio da reciprocidade, da intencionalidade e da não passividade. A comunicação é, pois, diálogo, “assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 2010, p. 67).

Neste sentido, diálogo pressupõe ouvir e falar. Saber escutar é um dos saberes necessários aos educadores, conforme a obra “Pedagogia da Autonomia”. Trata-se de uma ação crítica para poder intervir no diálogo, no falar com, e não apenas discursar para. No entanto, não deve o educador desconsiderar seu papel nessa relação dialógica, de intervenção também crítica que ajude a superar visões fatalistas, deterministas, opressoras. Não se trata de um ouvir e de um falar sem o compromisso com a libertação e com a humanização das pessoas. Pelo contrário, procurar ouvir e compreender quem diz a palavra, considerando também a linguagem, as imagens e os símbolos presentes, leva a, de forma criativa, se posicionar e mesmo discordar e se opor, mas nunca de forma autoritária, porque ouviu atentamente quem tinha a palavra. Um ouvir que se baseia também no acolhimento do outro, na tolerância e na disponibilidade à mudança, no respeito à diferença, porque não se coloca sobre o outro, entre tantas qualidades necessárias a quem quer dialogar (FREIRE, 2008, p. 119-20).

Em “Pedagogia do oprimido”, Freire ressalta o caráter dialógico da prática educativa libertadora, adjetivando-a de problematizadora. Práxis que nega o depósito, a narrativa ou a transferência de conhecimento, para anunciar a “dialogicidade como essência da educação” (FREIRE, 2009, p. 78). Chama sua práxis de educação problematizadora porque, por meio do diálogo, busca estimular a reflexão e a ação de homens e mulheres sobre a própria realidade (FREIRE, 2009, p. 83).

Diálogo que é palavra verdadeira, capaz de transformar porque também é capaz de pronunciar o mundo. Diálogo que é amor: o que impossibilita que se torne uma relação de dominação. Torna-se um ato de coragem e de compromisso com os homens e mulheres oprimidos. Compromisso que exige encontro dos sujeitos e encontro que exige compromisso para a realização da tarefa comum de libertarem-se e de transformarem sua realidade. Diálogo que renuncia a autossuficiência e exige a abertura ao outro, à sua contribuição. O que exige também a confiança dos sujeitos que

¹ Para Freire, humanismo refere-se à humanização dos seres humanos, um “humanismo científico” que rejeita toda e qualquer forma de manipulação, pois que busca a libertação, esperançosamente crítico (Cf. FREIRE, 2010, p. 74).

dialogam, criando uma relação horizontal, o companheirismo; relação que, por sua vez, exige que as intencionalidades sejam ditas e que haja coerência entre o dizer e o fazer. Outra exigência é a da esperança, pois sem ela fica vazio o encontro, tornando-o burocrático e fastidioso, pois se não se considera possível a mudança, porque se mobilizariam as pessoas, em que empenhariam suas forças e seus projetos? E ainda, exigência do diálogo, para Freire, também é o pensar crítico, reconhecendo a solidariedade entre “mundo-homens” e percebendo a realidade como processo, sendo possível e viável a “transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2009, p. 89-95).

1.2 Educação Popular: história e práxis

Ao buscar elementos da história da Educação Popular no Brasil, a partir da década de 1960 até a constituição da RECID, em 2003, o que se objetiva, neste trabalho, é produzir uma reflexão sobre essa práxis, nos diferentes momentos e contextos, com seus agentes diversos e os desafios que lhes foram (e ainda são) colocados.

A história da Educação Popular no Brasil e na América Latina, a partir do final da década de 1950, só poderá ser contada em complementaridade com a história dos movimentos populares. Esses movimentos uniam ação política com educação e cultura, não somente como luta de libertação dos opressores “externos”, simbolizados por aqueles que estavam no poder e buscavam permanecer nele com o uso de diversas formas de violência. Também buscavam libertar-se do “opressor interno”, formatado por longo período de colonização com a elaboração de “um outro projeto de civilização já em ato nas audaciosas experiências político-pedagógicas populares” (SEMERARO, 2009, p. 99).

A filosofia, a pedagogia, a teologia, a economia, a arte e a literatura latino-americana que nasciam dessa práxis libertadora apresentavam a marca de uma política criativa e apaixonada. Mostravam que os subalternos poderiam elaborar uma visão própria de mundo e colocar em marcha uma nova maneira de fazer política. A rigor, é possível dizer que os movimentos de libertação latino-americana são a versão tropical do que Gramsci havia delineado como filosofia da práxis, quer dizer, de uma filosofia que se faz política e de uma política que inspira a filosofia (SEMERARO, 2009, p. 100).

Segundo Nascimento, durante sua participação na 3ª Ciranda de Educação Popular e 10º Encontro Nacional da RECID, sobre a construção da educação popular no Brasil, são significativos três momentos. Antes, porém, há o que é chamado por ele de gênese da educação popular, que vai do período de 1922 a 1924, com a Semana de Arte Moderna. Para ele, esse é o evento “que começa a fomentar um olhar brasileiro sobre a nossa realidade” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2010, p. 46). Outros eventos são: a fundação do Partido Comunista Brasileiro e a Escola Nova.

O primeiro momento estaria entre os anos de 1954 a 1964, e “foi marcado por uma grande agitação política e cultural, em que se lançam as bases da educação popular” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2010, p. 46). O segundo corresponde ao período de 1964 a 1989, marcado pelas grandes greves de 1978 no ABC paulista e a greve dos canavieiros em Pernambuco. “A educação popular teve um papel importantíssimo nos movimentos populares, são 25 anos onde a educação popular foi um elemento estruturante para a construção de um projeto democrático popular” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2010, p. 46). O terceiro momento é colocado entre os anos de 1989 a 2010, apontando como marco a eleição de Lula, o que animou vários movimentos e pessoas para o resgate da Educação Popular e do trabalho de base, embora, possamos encontrar várias orientações e práticas que não corresponderiam a uma concepção mais ampla e profunda de Educação Popular. Este é o recorte com o qual a história da Educação Popular no Brasil será apresentada neste trabalho.

1.2.1 As experiências fundantes da Educação Popular

A década de 1950, no Brasil, é marcada pela aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, construída pela política desenvolvimentista. Elaborar-se a Teoria da Dependência que busca explicar o lugar e o papel dos países do chamado “terceiro mundo”, principalmente da América Latina, nos processos de desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico e social. Esse período também foi “pródigo no transplante de experiências geradas em outro contexto: extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos” (FÁVERO, 1983, p. 8). Essas expressões e ações anunciavam um determinado projeto político e de sociedade, ligado ao desenvolvimentismo e a uma ideia capitalista de democracia.

Necessitava-se alfabetizar homens e mulheres para a disputa política regional e nacional e também para o trabalho nas indústrias (STRECK, 2009, p. 64).

No entanto, na década de 1960, essas expressões tomaram novo sentido, contraditório ao primeiro uso. De forma crítica e criativa, buscou-se a construção de um projeto político em vista da superação da dominação do capital sobre o trabalho, debate presente nos diversos setores da sociedade brasileira, dos camponeses às universidades (STRECK, 2009, p. 8-9).

Consideram-se, como pontos fundantes desse momento, no Brasil, segundo Brandão (1987, p. 12): a produção do Método Paulo Freire, as experiências de educação do Movimento de Educação de Base, os trabalhos desenvolvidos pelos movimentos de cultura popular e pelos centros populares de cultura e a elaboração, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Programa Nacional de Alfabetização

Trata-se do que Brandão (2002, p. 134) chama de amplo, difuso e intenso movimento conduzido por educadores pedagogos e não pedagogos de formação. Propostas ainda frágeis, num sentido de “experimentação”. Trabalho pedagógico quase nunca formalmente escolar, realizado no campo e na cidade, envolvendo grêmios estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e o que seriam considerados os movimentos populares (cf. BRANDÃO, 2002, p. 145).

Seu principal idealizador, segundo Brandão (2002, p. 145), foi Paulo Freire; e os movimentos de cultura popular “a sua agência prioritária de criação de ideias e de realização de experiências”. Ainda segundo esse autor, as propostas e iniciativas concretas do que se chamou de educação popular, foram germinadas por “uma ampla frente polissêmica de ideias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada” (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Este é o período fértil, difuso e de uma intensa militância política através da educação. Aos fragmentos, ele primeiro introduz e, depois, difunde e exporta para fora das fronteiras do Brasil um múltiplo projeto pedagógico de uma educação liberadora, libertadora, depois popular (BRANDÃO, 2002, p. 149).

Importante salientar, conforme Bezerra e Brandão (1987) que, entre os anos de 1959 e 1963, boa parte dessas ações tinha ou o patrocínio ou o respaldo do governo (tanto federal, como estadual e municipal). Em alguns casos, estavam dentro das estruturas do Estado, como a Campanha Nacional de Alfabetização, que não se realizou

por conta do golpe militar de 1964 (BRANDÃO, 2002, p. 145). Para Streck (2009), tratava-se de uma estratégia populista:

A política populista então vigente consistia em adaptar as massas dentro da estrutura da sociedade sem alterar a sua essência. Francisco Weffort comenta que “[...] terá sido este o maior equívoco e, ao mesmo tempo, a maior virtude dos populistas [...]” (WEFFORT, 1980, p. 24). Por um lado, eles necessitavam do crescimento da pressão popular através da mobilização das massas para garantir os seus interesses de poder e de realizar as reformas. Por outro lado, para que isso ocorresse, criavam-se necessariamente espaços de participação que fugiam ao seu controle e que representavam uma tomada de consciência para além dos parâmetros previstos (STRECK, 2009, p. 64).

Bezerra informa que essas ações eram realizadas como que em caráter de urgência: “as instituições não se contentavam com a criação de núcleos de participação limitada [...], mas tendiam a uma atuação de massa, de cunho sensibilizatório e mobilizatório” (BEZERRA, 1987, p. 24). Segundo a autora, o objetivo era o de chegar às coletividades por mediações com ampla capacidade de mobilização

As instituições se punham em campo com tal veemência que mais se assemelhava a uma luta contra o tempo. É preciso não esquecer que, na época, um dos aspectos mais atraentes e mais difundidos do Método Paulo Freire era o número recorde de horas que empregava para alfabetizar um indivíduo. Do MEB falava-se, como força de argumento, do número de escolas radiofônicas, implantadas num período de tempo relativamente curto, e da imensa capacidade de expansão que caracterizava esse Movimento (BEZERRA, 1987, p. 28-29).

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi um projeto da Igreja Católica para alfabetização de jovens e adultos, tendo à frente, entre outros, Álvaro Vieira Pinto, que propunha discutir o tipo de homem que se deveria formar para o tipo de desenvolvimento, nacional e autônomo, que se desejava (DIAS; ARAÚJO, 2002, p. 6). O MEB buscou a interface entre educação de base e educação popular. Como explica Wanderley, “para superar os valores importados”, o caminho foi o da animação popular, realizada por meio do rádio, de caravanas populares de cultura, das publicações diversas, das manifestações da arte e da cultura do povo. Buscava-se, também, entrelaçar as noções de cultura e consciência histórica (WANDERLEY, 2010, p. 29).

Nesta linha, esse e outros movimentos de cultura popular, como a Ação Popular, que chegaram ao teatro, ao cinema, à música e ao rádio, marcam esse momento da Educação Popular no Brasil. Os diversos meios de mobilização popular (que iam da alfabetização de adultos aos festivais de cultura, entre outros) eram também

instrumentos de conscientização, politização e organização do povo. Sua validade estava na possibilidade que apresentavam para a libertação do povo de suas alienações (AÇÃO POPULAR apud FÁVERO, 1983, p. 24)

Também é dessa época a formação dos Centros Populares de Cultura (CPC), por meio da atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Criado em 1961, esses centros se espalharam rapidamente pelo país.

No campo, os camponeses se organizavam principalmente por meio do MEB e das Ligas Camponesas. Já na década de 1950, as Ligas procuravam mobilizar e organizar os camponeses, por meio de reivindicações de seus direitos, como a posse da terra, o voto e a autonomia para organizarem-se. Esse processo de reivindicação tornou-se mais “revolucionário” no início da década de 1960: “Novas palavras de ordem surgiram: *liberdade para os camponeses, Terra para quem nela trabalha*. Da reivindicação de uma reforma do sistema de posse, as Ligas passaram a reivindicar sua total transformação” (KADT, 2007, p. 49). Streck salienta a diversidade dos movimentos nessa fase histórica:

É grande a história e longa a lista de todos os movimentos que compuseram um quadro que hoje é parte de uma memória viva que se traduz numa visão de história como possibilidade e na ação pedagógica como ação política. Os Círculos de Cultura Popular, as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação de Base, entre muitos outros, escreveram uma página na história quando a prática educativa faz da sociedade em movimento a sua “sala de aula”, recriando os tradicionais papéis de educador e educando, a metodologia, os objetivos e o conteúdo (STRECK, 2009, p. 65).

Este período é o que marca as características fundamentais da Educação Popular, suas fontes e seus desafios. Entre as fontes, pode-se citar o pensamento de Paulo Freire, a Teologia da Libertação, as Teorias do Desenvolvimento e da Dependência, o referencial marxista e as experiências revolucionárias de outras partes do mundo, em especial da América Latina (PALUDO, 2009, p. 55).

Fazendo eco a Brandão, observa-se que, diante da diversidade de experiências, sujeitos e processos, entre tantos teóricos da educação popular, muitos vindos da academia, que foram a campo “produzir” conhecimento, Paulo Freire se destaca pela obra, até hoje a mais influente nessa práxis educativa.

1.2.2 Paulo Freire e sua práxis político-pedagógica

É no início da década de 1960 que Paulo Freire faz a experiência de seu método de alfabetização de adultos, no bojo do Movimento de Cultura Popular. Fiori, na apresentação da *Pedagogia do Oprimido*, salienta que esse método é “fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza” (FREIRE, 2009, p. 22). O primeiro contato com a alfabetização de adultos e com os operários foi, no entanto, no SESI (Serviço Social da Indústria), ainda na década de 1940, quando dirigiu o setor de Educação e Cultura da instituição.

A experiência que deu origem ao seu método surgiu da prática que fez junto de sua esposa Elza, que já era professora e trabalhava com alfabetização. Freire integrou o Movimento de Cultura Popular (MCP) e essa passagem, como informa Streck, a partir de entrevista do próprio Freire, abriu-lhe “uma larga possibilidade de aprendizado e gestação de uma teoria pedagógica” (STRECK, 2009, p. 65), citando também a influência de teóricos como John Dewey e Jean Piaget

Freire aplicou com sucesso o seu método de alfabetização de adultos em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte, durante o governo de Miguel Arraes, em 1963. Por isso, foi convidado para aplicá-lo também a nível nacional. Mas o projeto foi “abortado”, assim como todo o projeto de Educação Popular, com o Golpe Militar de 1964.

A teoria pedagógica de Freire nasce das experiências de alfabetização de adultos, processo educativo visto como processo político. Na introdução à *Pedagogia do Oprimido*, Freire destaca que:

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. Nossa intenção é continuar com estas observações para retificar ou ratificar, em estudos posteriores, pontos afirmados neste ensaio (FREIRE, 2009, p. 25).

No exílio no Chile, em 1967, o educador escreveu a que seria sua obra mais importante, diante de um mundo em transformação – remexido, entre outros, pelos movimentos estudantil, feminista e hippie, de contestação da ordem e contra a guerra no

Vietnã -, e a partir de suas experiências no Brasil e no Chile: a “Pedagogia do Oprimido”.

Para a compreensão de sua práxis, destacam-se, entre outras, palavras ou conceitos chaves dialeticamente colocados:

- a) Humanização e desumanização;
- b) Oprimido e opressor;
- c) Ação libertadora e dominação;
- d) Práxis autêntica e ativismo;
- e) Conscientização e alienação;
- f) Concepção problematizadora e concepção bancária da educação;
- g) Revolucionário e reacionário;
- h) “Ser mais” e percepção fatalista;
- i) Diálogo e imposição.

A Pedagogia do Oprimido não só narra as experiências vividas pelo educador, como se propõe a analisar os processos de opressão e os caminhos possíveis para a libertação. Segundo Schnorr, a construção de uma Pedagogia do Oprimido “não é apenas um livro, é um ato radical de compromisso com o povo” (SCHNORR, 2005, p. 72). Ainda segundo a autora:

A educação libertadora que Freire funda é revolucionária porque radical, pois o desvelamento do mundo de opressão instaura-se pelo questionamento, pela dúvida. Com estes, um processo de profundas transformações. Esse processo só pode ser construído na sua dialogicidade, com e jamais para o povo. É busca, desejo, esperança e luta de todos que, em comunhão, fazem sua história de libertação (SCHNORR, 2005, p. 72-73).

Para Arroyo, quando Paulo Freire decide construir seu projeto pedagógico a partir de uma nova concepção de povo (nova, em contraposição ao que estava colocado em seu tempo), chega a outra concepção e prática de educação. Ao reinterpretar radicalmente o povo, também o faz em relação à concepção de conhecimento e de educação. “Por tudo isso, Paulo Freire é considerado lá fora (do Brasil), o educador mais importante da segunda metade do século XX. Visita matrizes pedagógicas esquecidas e as repõe no pensamento educativo mais radical” (ARROYO, 2005, p. 272).

Streck salienta a importância dos lugares nos quais Paulo Freire funda a sua práxis, tomando “como ponto de partida sua luta intransigente nos últimos anos de sua vida contra a aceitação fatalista do mercado como o único agente regulador da vida social e, por conseguinte, dos objetivos e dos conteúdos da educação” (STRECK, 2009, p. 69). Destaca, assim, que a ética “proposta por Freire tem como ponto de referência o Outro que, mesmo silenciado, faz ouvir o seu grito” (STRECK, 2009, p. 69). Também adjetiva a pedagogia de Freire como a pedagogia do movimento:

[...] Freire lembra que a ideia de movimento está presente na própria etimologia de educação: trata-se de um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que corresponde à tensão entre autoridade e liberdade. O lugar do oprimido, na sua provisoriedade como momento de passagem, requer um constante reinventar-se. Surgem por isso os desdobramentos da Pedagogia do Oprimido em Pedagogia da Pergunta, Pedagogia do Conflito, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Indignação, Pedagogia do Sonho Possível, entre outras (STRECK, 2009, p. 70).

Com o período da ditadura militar, os movimentos populares que deram origem à Educação Popular se desarticulam no início para, depois, se reapresentarem com outras propostas, novos sujeitos e novas formas de agir. No entanto, esse primeiro período lança as bases e forma as lideranças para continuar o processo de se repensar a sociedade e buscar sua transformação a partir e com os oprimidos. Para Semeraro, dois caminhos tornam isso possível: a formação da “nova subjetividade e a arte da política que os oprimidos aprendem a vivenciar nas suas experiências político-pedagógicas”. Essas experiências são consideradas por ele como “uma práxis que leva ao ‘conhecimento pleno das contradições’, a querer conhecer as verdades, mesmo as incômodas, a repensar a cultura e a recriar a ciência, a filosofia, a política e a economia” (SEMERARO, 2009, p. 159).

1.3 A educação popular como práxis política

No período que se seguiu ao golpe de 1964 até 1989, a educação popular é fortemente associada aos movimentos sociais e suas lutas pelos direitos políticos, civis, sociais e econômicos. Segundo Arroyo (2003, p. 31), esses movimentos sociais atuaram como “pedagogos no aprendizado dos direitos sociais”. Brandão (2002, p. 150) afirma

que entre os anos de 1970 e 1980, “ao longo dos governos militares e da ‘abertura política’, houve toda uma intensa associação entre a educação popular e os movimentos populares”.

Durante um período de bem-estar e liberalidade na Europa e nos Estados Unidos, a América Latina era, nas palavras de Semeraro (2009, p. 97), “entregue às ditaduras militares e a uma das mais cruéis formas de subordinação”. No entanto, outra sociedade é proposta e fermentada pelas “resistências populares e um intensivo trabalho de capilaridade política” (SEMERARO, 2009, p. 97). Diante das utopias populares, se levantam as ditaduras militares, para repelir o “contágio da revolução deflagrada por Cuba”, com forte repressão que desmantelou várias organizações sociais e populares (SEMERARO, 2009, p. 98).

Nessa fase, o movimento operário, o novo sindicalismo, com formas diversas de articulação, buscou se aproximar dos movimentos que lutavam por direitos, ainda que de forma dispersa, como explica Arroyo.

Os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante e reconhecido. Agiram como escolas de formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores. Os movimentos sociais não deixaram de ter papel pedagógico, formaram lideranças também e contribuíram para educar as camadas populares nem sempre tocadas pela mobilização operária. Em frentes diversas, cumpriram papéis educativos próximos (ARROYO, 2005, p. 31)

É desse período também o advento de várias modalidades de pesquisa participante, vinculadas às ideias e práticas da educação popular, conforme Brandão (2002, p. 151). Foram criadas redes de teóricos e praticantes, realizados congressos e encontros, inclusive internacionais, publicados livros e artigos e produzidos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado sobre a pesquisa participante.

Sobre as mudanças na concepção e prática da educação popular realizada pelos partidos políticos progressistas, nessa fase, Brandão (2002, p. 152) explica que a concepção de educador popular passou a ser de assessor do movimento social,

Destacam-se, também, na década de 1970, o trabalho realizado pelas comunidades eclesiais de base (CEBs), formadas pelos grupos de jovens, de noivos ou casais e clubes de mães, entre outros, e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais, como a operária e a da terra. Ainda na década de 1970, bem como no início da seguinte, os grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais não podiam realizar atividades políticas e eram vigiados. O trabalho educativo

passou a ser visto também como resistência² e contestação da ordem institucional, mas, no entanto, sem o discurso político explícito (MANFREDI, 2009, p. 140).

Com o retorno de Freire do exílio, em 1979, continuam os debates sobre suas ideias e dos demais pensadores da educação popular, o que levou, conforme Brandão (2002, p. 150), a um “forte esforço de revisão dos fundamentos teóricos e de atualização de práticas”. Streck informa que, após 15 anos no exílio, Freire encontra uma realidade distinta:

[...] no sentido de que os movimentos sociais populares haviam se dissociado da ação do Estado, contrapondo-se a este na luta por direitos trabalhistas através dos sindicatos, pelos direitos humanos e pela democratização, pela escola pública, pela terra e por outros direitos de cidadania. Ao mesmo tempo, na medida em que se reconquista a democracia, passam a ter um papel propositivo e se tornam protagonistas na luta por políticas públicas. A Constituição de 1988 incorporou muitas dessas propostas através da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte (STRECK, 2009, p. 67-68).

A educação popular internacionaliza-se. Organizações que se dedicavam à educação de jovens e de adultos ou à ação cultural-comunitária, como explica Brandão (2002, p. 150), assumem uma identidade de instituições e movimentos de ou através da educação popular, afastando-se, progressivamente, da ideia original da cultura popular vivenciada nos anos de 1960 e 1970, fortemente marcada pela teoria marxista, com a análise da realidade com o prisma do econômico, de caráter mais reivindicatório. Foram surgindo várias formas e modalidades de presença e ação populares. Barbosa classifica esse momento de mudança como o de “crise nos paradigmas” da educação popular, explicando que houve uma “relativa” perda de força do seu discurso inicial, surgindo novos paradigmas em sua história. A concepção de educação popular, dos anos de 1980 e de 1990, não a apresenta mais como força maior para a revolução; ela deixa “de ser de classe para se tornar das classes sociais influenciadas pelas concepções gramscianas” (BARBOSA, 2007).

Manfredi explica que os centros de assessoria à educação popular tornaram-se os lugares públicos onde se reelaboraram novas sínteses do método dialógico de Paulo Freire, “inspirando-se em seus princípios e adotando a sua pedagogia como matriz

² Ouvi relatos de pessoas que, no referido período, participaram de projetos de alfabetização de adultos. Uma das pessoas ouvidas, Heloísa Gouvêa, uma religiosa da Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado, trabalhando no estado do Rio de Janeiro à época, contou que as religiosas encapavam os livros de Paulo Freire, escondendo-os por trás de capas de livros de oração.

teórico-epistemológica, recriaram-na e reinventaram projetos e percursos inovadores de educação nos momentos popular e sindical” (MANFREDI, 2009, p. 141).

Os centros de assessoria à educação popular transformaram-se nas ONGs da década de 1980, politizadas e articuladas a partidos, sindicatos e alas da Igreja progressista (GOHN, 2005, p. 85).

No Brasil, nos anos 70-80, as ONGs cidadãs e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearum um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena política novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país. As ONGs contribuíram para a reconstrução do conceito de “sociedade civil”, termo originário do liberalismo, que adquire novos significados, menos centrado na questão do indivíduo e mais direcionado para os direitos de grupos (GOHN, 2005, p. 76).

No entanto, segundo Manfredi (2009, p. 141), havia diferenças entre as ONGs que se dedicavam prioritariamente à educação e cultura e aquelas vinculadas às organizações e partidos de esquerda. Essas últimas reuniam sujeitos diversos, entre ex-militantes da Ação Católica, ex-participantes das campanhas de alfabetização de adultos e ex-militantes de partidos de esquerda. Nessas ONGs, o debate era variado e contemplava diferentes concepções de sociedade, transformação social e do papel da educação e dos educadores populares. Já as ONGs que eram formadas por educadores que vinham dos movimentos de educação e cultura popular refletiam sobre as experiências vividas, seus limites e possibilidades. “Esses intelectuais constituíram o núcleo dinâmico e renovador das práticas e formulações da educação dos trabalhadores, nas décadas de 1970 e 1980” (MANFREDI, 2009, p. 141). A autora destaca a educação popular como auxiliar na construção de identidades coletivas:

Como experiência histórica, o movimento de renovação da educação popular possibilitou a superação da condição elitista, autoritária e discriminatória das práticas educativas institucionalizadas daqueles tempos, abrindo novos espaços para repensar e propor uma educação com um perfil mais democrático, emancipatório. A educação popular foi um poderoso instrumento auxiliar na construção da identidade coletiva dos trabalhadores, como sujeitos coletivos (MANFREDI, 2009, p. 142).

Como veremos adiante, não se tratou apenas de mudanças na forma de organização, como também na maneira de atuar desses movimentos e, por consequência, nas ações político-educativas desenvolvidas por esses movimentos.

1.3.1 Da reivindicação ao projeto político

Para Semeraro (2009, p. 107), “a práxis libertadora e as crescentes pressões de movimentos populares juntamente com outras forças sociopolíticas concorreram para minar e derrubar os regimes militares no Brasil e na América”. Ele aponta para uma mudança nas concepções político-pedagógicas desses movimentos, afirmando que no início dos anos de 1980, “encerrava-se um ciclo histórico e com ele se esgotavam também muitas concepções e práticas político-pedagógicas originadas em seu seio” (SEMERARO, 2009, p. 107). Citando Freire, Semeraro destaca a passagem dos processos de conscientização e de libertação para uma prática da transformação da realidade e que “as ações de resistência, os círculos de cultura, ‘as comunidades de base’, as práticas educacionais e as associações populares de bairro surgidas durante a ditadura haviam cumprido o seu papel de fermentação e de reivindicações” (SEMERARO, 2009, p. 107). Desta forma,

Estava na hora de sair do casulo das associações-comunitárias, das posições defensivas e periféricas. A crítica e a contraposição ao Estado autoritário e ao sistema capitalista não eram mais suficientes. Era preciso desenvolver a capacidade de constituir novas organizações políticas na sociedade civil, conquistar espaços para preparar a formação de um Estado democrático-popular. Por isso, nos anos 80 repetia-se que não era suficiente “libertar-se da” opressão e contentar-se com a liberdade negativa. Era necessário desenvolver a liberdade positiva, “libertar-se para” reconstruir a sociedade, democratizar direitos e assumir a direção política (SEMERARO, 2009, p. 107-108).

Os conceitos gramscianos são recebidos na América e no Brasil, mudando não só a linguagem de pessoas dos setores acadêmico, político e de movimentos sociais, mas também as formas de organização e ação, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico e bloco histórico, entre outros conceitos, começam a popularizar-se, segundo Semeraro, tanto no mundo acadêmico, como no político e nos movimentos populares. Paulo Freire é um dos que “percebe esse fenômeno e se sintoniza com ele” (SEMERARO, 2009, p. 110). Assim,

Nesse período, de fato, a mística e a “radicalidade utópica” provenientes da paixão “libertadora” se entrelaçam com o “realismo político” e com a racionalidade estratégica de modernas organizações sociais e partidárias [...]. Mais do que a “de movimento”, precisava valorizar a “guerra de posição”,

quer dizer, desenvolver a formação para uma política especializada, para criar organizações equipadas para preparar-se a enfrentamentos sofisticados com os grupos dominantes afirmados há séculos no poder. Fazia-se necessário passar do âmbito da “comunidade” para o do “partido”, sair da visão periférica para alcançar a visão de totalidade, superar a vida de sobrevivência para pensar em termos de produção de massa (SEMERARO, 2009, p. 110-111).

Nas palavras de Streck, o que interessava não era mais o confronto direto com o Estado, mas a “ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular” (STRECK, 2009, p. 68). O autor recorda, também, que anteriormente Paulo Freire já havia insistido na ideia de que a ação pedagógica é sempre ação política. Nesse período, o inverso também é proposto: a ação política é também ação pedagógica. Streck salienta a ação na política como formadora de partido e de lideranças populares e sindicais:

É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores, e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade. Formam-se neste período importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base (STRECK, 2009, p. 68)

Outras instituições são organizadas pelos trabalhadores do campo e da cidade. Entre elas, a Central Única dos Trabalhadores, em 1983. A CUT constitui seu Departamento Nacional de Formação, adotando a pedagogia freireana como uma das suas matrizes fundantes, como informa Manfredi (2009, p. 143). No ano seguinte, é formado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que também assumiu a matriz pedagógica freireana na formação de seus quadros e lideranças.

Segundo Manfredi, essas duas experiências assumiram “oficialmente a influência da pedagogia freireana na construção de seus projetos educativos” (MANFREDI, 2009, p. 143). A autora também chama a atenção para tantas outras não mencionadas, que também foram influenciadas pelas obras de Freire que “irradiaram-se e ganharam adeptos entre muitos formadores, educadores e dirigentes de entidades sindicais e movimentos que, durante os anos de 1980 e 1990, tiveram como tarefa planejar e desenvolver propostas e políticas de formação/ educação sindical” (MANFREDI, 2009, p. 143).

No entanto, nem todas as experiências de organização e ação políticas resultaram no esperado projeto de democracia popular, almejado pelos movimentos sociais

populares das décadas de 1970 e 1980. Segundo Semeraro, “as preocupações eleitorais, a corrida para os cargos executivos, a ‘governabilidade’ e a burocratização dos partidos acabaram por marginalizar muitos movimentos sociais e esvaziar suas dinâmicas revolucionárias” (SEMERARO, 2009, p. 114).

A década de 90 chega repleta de mudanças na economia e no mundo do trabalho, afetados, por um lado, pela hegemonia do projeto neoliberal e, por outro, pelas novas tecnologias de comunicação. Com a abertura política, nos meados da década de 1980, há novas configurações no campo político e partidário. A sociedade dita “civil” também se reinventa, surgindo o que se denomina de novos movimentos sociais. A reflexão sobre que desafios todo esse cenário traz à educação popular, e se ela ainda responde a essas novas configurações, é a proposta do próximo tópico.

1.4 Os movimentos sociais e o neoliberalismo

Na década de 1990 e no período posterior, o Brasil e a América Latina presenciam as mudanças impostas pela tentativa de revalidar o capitalismo, por meio do neoliberalismo. Para Semeraro (2009, p. 68), com a dissolução da União Soviética e a crise generalizada do marxismo, pensava-se que o liberalismo teria um reinado sem obstáculos. No entanto, ainda segundo o autor, a disseminação da violência e a destruição do planeta são provas da contradição do capitalismo. Essa contradição vai adiante:

Diante dos olhos de todos, ao contrário, constata-se que a “democracia capitalista” é uma descarada contradição em termos, porque neutraliza a política participativa, o espaço público, o debate democrático, a socialização do poder, enquanto, de outro lado centraliza, seleciona, segrega e se impõe com um poderoso aparelho bélico e policial (SEMERARO, 2009, p. 69).

Gohn (2005, p. 45) considera que, no final da década de 1980, “as mudanças na conjuntura internacional, com as alterações no regime político do Leste europeu e a hegemonia das políticas econômicas neoliberais, levaram à construção de um novo significado para o termo cultura”. Esse novo significado, conforme Gohn, construído pelos intelectuais engajados ideologicamente na luta contra as injustiças sociais e em

busca de uma sociedade menos desigual, tem substituído a “cultura de resistência” pela “cultura propositiva”.

Trata-se de engendrar ações que não fiquem apenas em críticas e denúncias, mas que coloquem propostas, estabeleçam metas, objetivem um agir “ativo” e não só a resistência, passiva. A nova postura tem lançado os movimentos sociais, em especial os populares, em novas experiências associativas. Entretanto, o desempenho dos movimentos, nas arenas institucionalizadas, tem gerado controvérsias (GOHN, 2005, p. 45).

Se de um lado, os movimentos populares apontaram para uma modernidade na política, segundo Gohn, redefinindo a noção de cidadania, em seu aspecto público-privado, de outro, esse “processo foi heterogêneo, contraditório, cheio de fluxos e refluxos e bastante desigual” (GOHN, 2005, p. 59).

Na percepção de Ledezma e Bazán (2009, p.137), o neoliberalismo, marcado por um novo projeto de homogeneização cultural e de unipolarização, tem “definido uma nova conjuntura na qual os movimentos sociais e os processos de libertação e autonomia social, cultural e econômica foram deslocados da centralidade sociopolítica”. Segundo os autores, nessa conjuntura, o espaço e a prática dos movimentos revitalizaram-se ou evaporaram-se. Para eles, há uma dificuldade dos movimentos, neste novo cenário, de construir um “cenário alternativo” e de “estruturar discursos e estratégias que articulem educação com sociedade, cultura, economia e política em sua perspectiva de empoderamento real da sociedade civil” (LEDEZMA E BAZÁN, 2009, p.138).

Na visão de Wanderley (2010, p. 68-69), vários movimentos, com raízes nos períodos anteriores aqui abordados, marcaram presença na cena política, segundo ele, “ora construindo os mecanismos de fortalecimento dos próprios movimentos e lutando por reformas políticas que eliminassem os ressaibos ditatoriais e avançassem numa efetiva democratização, ora buscando articulações em redes e fóruns”. No campo da educação, surgem novos conceitos e novas formas de se organizar e agir, como salienta Wanderley (2010):

Numa diversificação das práticas exercidas no passado, progressivamente foram irrompendo atividades educativas voltadas para setores específicos – jovens, moradores das periferias, prisioneiros, agentes de pastoral, monitores, estudantes, idosos, além dos tradicionais trabalhadores urbanos e rurais. E os temas abarcaram questões diversas, tais como: gênero, etnia, meio ambiente e ecologia, paz, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, etc. Em um contexto amplo, buscando formas concretas de vincular educar e agir (WANDERLEY, 2010, p. 69).

Brandão reflete sobre os “novos movimentos sociais”, relacionando-os com os movimentos tradicionais, criados ou fortalecidos nos períodos anteriores. Para ele, as frentes proletárias, os partidos destinados a um único sujeito protagonista ou a uma “vanguarda revolucionária” tenderam a dar lugar a:

[...] uma nova convergência de sujeitos iguados em suas diferenças e convergentes na diversidade de suas “causas sociais”: povos indígenas, negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores sem-terra, moradores urbanos sem-teto, artistas, ambientalistas, militantes da paz universal e assim por diante (BRANDÃO, 2002, p. 232).

Neste novo modo de ser e se fazer movimento social, ainda segundo Brandão (2002, p. 263), os movimentos populares, sendo organizações dinâmicas e militantes da sociedade civil, perdem dois atributos radicais do passado. O primeiro é não serem mais, com exclusividade, movimentos de classes trabalhadoras e, o segundo, não são mais movimentos de ação revolucionária direta via enfrentamentos radicais com o sistema de poder. Em relação às frentes de luta, Brandão sinaliza que:

Ainda eram e, em boa parte, permanecem sendo, as seguintes: questões agrárias referentes a direitos de posse e de uso da terra; questões relativas à “justiça no campo” e à aplicação plena dos direitos humanos; questões de afirmação cidadã de identidades de mulheres e homens do “mundo rural”; questões de fronteira geográfica, étnica e social, tais como a da incorporação das “lutas da causa indígena” ou dos “movimentos negros” nas agendas dos movimentos populares, sobretudo os de tradição cristã ecumênica ou católica (BRANDÃO, 2002, p. 264-265).

Outra característica do campo social dos movimentos no Brasil (mas também na América Latina e em todo o mundo), conforme Brandão (2002, p. 271), é a “crescente criação de ‘frentes de aliados’, ao lado de uma contínua criação e extensão de redes de intercomunicação e de teias de mútuo compromisso entre unidades e uniões de movimentos sociais”.

Para Paludo (2009, p. 46-47), os novos contextos e realidades que foram impostos na América Latina, a partir das décadas de 1980 e 1990, “geraram uma profunda crise nos referenciais do Campo Popular” e essas novas questões “estão sendo ressignificadas/ refundamentadas para além da Educação Popular”. Para ela, essas questões dizem respeito a um “processo vivido pelo conjunto das pessoas e estruturas de mediação que ainda se mantêm firmes na perspectiva de construção de um projeto emancipatório”. Assim,

O Movimento de Educação Popular ganhou significado no interior do campo que o constituiu e que, dialeticamente, ajudou a construir, ambos possuem as mesmas raízes e é por isso que a ressignificação/refundamentação da Educação Popular e a sua maior ou menor incidência concreta está, também, diretamente relacionada com a refundamentação e ressignificação do Campo Popular (PALUDO, 2009, p. 47).

Paludo (2009, p. 49) denomina de Campo Popular a “articulação das diversas organizações do povo político, com seus aliados”. Esses últimos seriam algumas ONGs, alguns setores das Igrejas, partidos, personalidades, intelectuais comprometidos. Ela ainda salienta que, apesar das contradições e matizes, esse campo é plural e tem como referencial a transformação das sociedades. Aliás, sobre as ONGs, é preciso distinguir entre as organizações que, segundo Gohn, colaboram para a criação de “espaços e formatos de participação e de relações sociais” (GOHN, 1997, p. 304) das que se tornaram pequenas empresas do “terceiro setor”, em busca de recursos públicos e não-públicos para sua sobrevivência, sem o compromisso de uma atuação crítica junto às comunidades onde se instalam, reforçando o ideal capitalista.

1.4.1 Novos espaços e formas de educação popular

A diversidade sempre foi uma característica do movimento de educação popular no Brasil. No período que se iniciou em 1990 e nos tempos atuais, não é diferente. As ONGs se consolidam, com diferentes métodos e finalidades de trabalho, mas muitas ainda com o ideal da Educação Popular e da transformação da realidade. Sua sustentabilidade financeira vinha, basicamente, das agências internacionais de cooperação.

No entanto, a partir dos anos 2000, essa realidade se transforma, com as agências colocando seus recursos em outras regiões do planeta, como a África e a Índia. Muitas dessas organizações ou fecham às portas ou se adaptam às novas formas de captação e mobilização de recursos, como os convênios em parceria com os setores governamentais, fundações e instituições nacionais e internacionais. Essa mudança não foi somente de fonte, mas também de ação: para captar recursos, as ONGs tiveram que adaptar seu trabalho às demandas das financiadoras, o que nem sempre se equivale às demandas das comunidades e grupos “atendidos”.

Mesmo assim, é possível distinguir alguns movimentos e ações de educação popular, dentro da diversidade e das dificuldades dos trabalhos realizados nessa fase.

Oliveira (2006, p. 11) informa que na década de 1990, as propostas de educação popular não se limitaram às “experiências de educação política das massas, ou mesmo, à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não-escolares da sociedade civil”. Segundo a autora, houve experiências de escolarização regular e extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior e salienta os desafios da globalização, do neoliberalismo e da participação política:

Ao se depararem com o processo de reestruturação produtiva (e sua conseqüente mudança no conteúdo e na organização do trabalho, bem como no conjunto das relações sociais globais), assim como com o alargamento do processo de socialização da participação política dos tempos de abertura democrática e, ainda, com a hegemonia do ideário neoliberal nos processos sociais, em geral, e especificamente no campo da educação, as concepções de educação popular enfrentam novos desafios (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

A autora ressalta, nesse período, o Movimento Sem Terra e a Central Única dos Trabalhadores, bem como, no âmbito do Estado, as experiências de educação popular desenvolvidas nos municípios e estados com os governos ditos democráticos e populares. Dá destaque também para o Movimento de Pré-Vestibulares Populares que surgem na metade da década de 1980, com forte crescimento entre os anos de 1994 e 1999 (cerca de 57%), e que “contam com o envolvimento dos sujeitos coletivos como a Igreja Católica, os movimentos negro, estudantil, sindical e comunitário” (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

É na década de 1990 que a educação de adultos recebe novo nome: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre a reflexão dos educadores que já militavam nessa área, reunidos em fóruns, e as ações do governo federal nessa fase, como o Programa Alfabetização Solidária, houve divergência quanto ao método e às finalidades, como informa Machado (1998, p. 8). Para a autora,

Estas posturas diferenciadas frente a questão da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a nosso ver, representam o movimento contraditório no qual se insere a Educação Brasileira, frente aos projetos que vem sendo impostos pela política neoliberal, como o único caminho possível para elevar o Brasil a um patamar de país “desenvolvido” (MACHADO, 1998, p. 8).

Surge, em 1990, o Movimento de Educação Popular e Saúde, que reúne agentes comunitários, profissionais da área de saúde e pesquisadores. Como frente de luta, o tema da saúde foi constante nas décadas de 1970 e 1980, mas como movimento unindo as duas temáticas, seu nascimento se dá a partir do Simpósio Inter-Americano de Educação para a Saúde, no Rio de Janeiro, como conta Fantin:

Na ocasião, alguns profissionais de saúde do Brasil apontavam a necessidade de um espaço diferente, que possibilitasse aprofundar os desafios das práticas em saúde numa relação direta com a educação. Desde então muito vem sendo feito nessa perspectiva, buscando pensar os múltiplos cruzamentos entre teoria e prática no campo da saúde e no campo da educação (FANTIN, 2000, p. 8).

A educação popular é realizada, então, de diversas formas e em diversos lugares. Segundo Brandão (2002, p. 154), o educador popular, nessa nova configuração, se assume como tal “pelo que pensa a sua prática e pelo sentido de teor político-cultural atribuído a ela, mais do que por algum tipo de inserção propriamente profissional”. Brandão destaca, diante dessas mudanças, a permanência dos ideais fundantes da Educação Popular:

Ao contrário do que possa parecer a um olhar apressado, para muitas educadoras e muitos educadores participantes de tais tipos de projetos o ideário essencial do momento fundador da educação popular continua vigente. Assim também, em vários setores de trabalho social, profissional ou voluntário junto a pessoas, a famílias, a grupos e a comunidades de trabalhadores urbanos e rurais, os seus praticantes se identificam como alguém envolvido com alguma modalidade da educação popular (BRANDÃO, 2002, p. 155).

O desenvolvimento da reflexão teórica e prática da Educação Popular, segundo Hurtado (2009, p.148), ampliou seus horizontes e “hoje explora outros campos do conhecimento, espaços de influência e interação com outros ‘sujeitos’”. Ele salienta o caráter dialógico e dialético da Educação Popular ao pontuar o compromisso com as demandas da sociedade:

A Educação Popular manteve seus pilares fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético, sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonam as atuais demandas da sociedade. Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação das análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2009, p.148).

Desta forma, nota-se que os autores reconhecem as mudanças pelas quais a Educação Popular passou. Destacam, no entanto, que mesmo abrindo-se ao novo (e aos desafios dos novos tempos), a sua intencionalidade política é o seu compromisso com as demandas dos setores populares da sociedade. Compromissos que vão levar, embora nem sempre conseguindo cumprir sua missão, às propostas e ações no campo político-governamental, como veremos a seguir.

1.4.2 Educação popular e política pública

Em 2003, com a eleição de Lula para presidente da República, o tema da Educação Popular como política pública volta a ser colocado na pauta dos movimentos populares que atuam nessa área. Seja pelo financiamento público de atividades de formação pedagógica dos movimentos, seja pela organização das atividades de participação popular (como as conferências de políticas públicas), o debate sobre Educação Popular e Estado retorna.

A criação do Setor de Mobilização Social, que permitiu a articulação da Rede de Educação Cidadã (RECID), é outro diferencial desse momento político. A experiência mais fortemente ilustrativa de períodos anteriores, da relação “política pública e educação popular” foi a gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação de São Paulo, no governo de Luíza Erundina, em 1989.

“Como a figura mais expressiva da educação popular pode assumir um posto de Estado?”: Essa era a questão colocada à época. Em resposta, Paulo Freire afirmou que aceitar essa proposta era, na sua história, uma exigência ética. Ele aceitou e buscou, no exercício de governo, a partir desse lugar social, sem nenhuma ingenuidade, construir o referencial da educação popular (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 7)

No início de sua gestão, Freire lançou a Plataforma “Política Pedagógica: construindo a educação pública popular e democrática”, tendo suas diretrizes baseadas nos princípios freireanos “que alargaram e tencionaram o Sistema de Ensino Formal, trazendo para dentro dele a dinâmica da educação popular” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 7). Freire procurou demonstrar que, no entanto, somente a Secretaria de Educação não conseguiria ampliar a conquista de direitos por meio das

políticas públicas, sendo necessário um esforço de toda a gestão municipal. Para isso, foi criado o Programa Integrado de Educação Popular (Piep), vinculado diretamente ao gabinete da prefeita Luiza Erundina, tendo, em cada secretaria, uma pessoa como referência.

O papel dos gestores neste novo processo era democratizar, ao máximo, as informações sobre políticas públicas e do próprio Estado e como funciona a máquina pública. Para isso, foi criada Escola de Governo e Cidadania (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 8).

Além dessa experiência, na junção entre Educação Popular e políticas públicas, pode ser lembrado o governo de Celso Daniel, no município de Santo André (SP). Ele contribuiu para a formulação da concepção de gestão pública orientada por princípios da educação popular. Outra experiência significativa nesse campo é a do Orçamento Participativo de Porto Alegre (RS), que envolveu gestão democrática e o controle social.

Voltando para 2003, a ampla participação dos movimentos populares na eleição de Lula teria se refletido em ações dentro dos Ministérios. Alguns desses ministérios buscaram desenvolver políticas públicas e, com o tempo, ensaiaram políticas intersetoriais. Na construção de ações de sustentabilidade e estruturantes, basearam-se nos princípios da educação popular: diálogo e democratização, por exemplo. “A própria Rede de Educação Cidadã, surgida da mobilização social da Presidência, é uma experiência deste contexto. Há, contudo, muitas práticas conservadoras coordenadas pelo governo” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p.9).

Três tentativas de ações foram lançadas ainda em 2003, buscando o conceito de educação popular como política pública. Uma delas, que não se efetivou, foi a do Programa Integrado de Formação para a Cidadania Ativa, que envolveu a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) e outros movimentos sociais. A segunda, que resultou na articulação da Rede de Educação Cidadã, foi a de mobilização social ligada ao Programa Fome Zero, e a terceira, a proposta de múltiplos canais de interlocução, como as conferências, entre outros, tendo como objetivo qualificar a participação dos cidadãos e politizar o social (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 9-10).

Salienta-se que, baseado na experiência e na reflexão de Paulo Freire, não há dicotomia entre os espaços “Estado” e “Sociedade civil”. O educador “afirmava não ser

possível, na sua ótica, conceber o Estado e a sociedade civil como polaridades absolutas. Para ele são entes diferentes, com naturezas autônomas, mas podem e devem se interpenetrar” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 12). A RECID destaca a visão gramsciana de Estado, da qual Paulo Freire foi partidário e:

[...] para a qual é inconcebível não entender o Estado burguês e suas políticas como um espaço sociocultural contestado, portanto em constante disputa entre sujeitos e classes que defendem interesses individualistas e privatizados e outros que buscam concebê-lo como espaço público em formação, capaz de promover a justiça social e econômica (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 12-13).

Olhando para as experiências vividas, para seus erros e acertos no campo da Educação Popular com política pública, pode-se afirmar que é possível que

[...] a educação popular como política pública possa se dar num campo de síntese, de iniciativas da sociedade civil e do próprio Estado, sendo necessário, para isto, um certo grau de institucionalização, dependendo do que se conseguiu ao longo dos 8 anos do governo Lula, sem engessar as experiências. Precisa e é necessário haver uma perspectiva intersetorial. Nisto, há uma noção em Paulo Freire que é a de “problematização” da realidade e a de “complexidade” de Edgar Morin (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 15).

Um projeto, no entanto, com essa configuração, necessita da construção dialética e descentralizada (sociedade/estado) na formulação, execução e avaliação da política; de pessoas como sujeitos e não como objetos dos processos; da ruptura com todas as práticas autoritárias (sociedade/estado); e da disputa hegemônica política e cultural na sociedade/estado para efetivação da proposta (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2009b, p. 16).

Tendo como referência a caminhada histórica da constituição da Educação Popular no Brasil (perpassando também pela América Latina), buscou-se, aqui, explicitar a práxis, ou as práxis, político-pedagógica da Educação Popular. Percebe-se que, apesar da mudança de paradigmas, principalmente, a partir da década de 1990, os princípios fundantes dessa práxis permanecem e é o conjunto deles que a caracteriza. Esses princípios poderiam, resumidamente, ser listados como pedagógicos, políticos e organizativos. No primeiro, encontramos o diálogo como caminho fundamental; no segundo, a transformação das realidades de desumanização, como objetivo de “luta”; e no terceiro, a diversidade que não exclui, pelo contrário, busca articular-se de várias formas em torno dos objetivos comuns.

No segundo capítulo, procurar-se-á refletir sobre o aspecto da organicidade em rede, sem, no entanto, excluir o político-pedagógico, mas, pelo contrário, buscando fortalecer a ideia de coerência entre as três dimensões da práxis educativa popular.

2 PRÁXIS ORGANIZACIONAL

Os movimentos populares tiveram, em sua história, várias formas organizativas, passando do informal para o institucionalizado, do local para o global, das especificidades para as articulações gerais. Gestores de processos de educação popular, esses movimentos chegaram ao final do século XX e início do século XXI com desafios e propostas de suas superações, seja em referência à sua organização interna, seja no diálogo com outros sujeitos coletivos, bem como de sua prática político-pedagógica.

As articulações em redes e fóruns foram as que mais marcaram, como salientado pelos autores pesquisados, as características organizativas dos movimentos populares nessa atual fase.

Neste capítulo, a reflexão sobre organicidade procurará compreender os pressupostos, os fundamentos e as características da organização em rede dos movimentos sociais populares.

2.1 Conceitos de redes

A palavra “rede” hoje é utilizada para significar e ressignificar várias formas de organização com intencionalidades diferentes. Das redes de supermercado às redes de telecomunicações; das redes de órgãos públicos às redes sociais, o termo vem sendo usado com muita frequência. Também no campo das ciências se utiliza o termo, que pode significar desde as “ligações” físicas como as “interconexões” de pertencimento. Portugal (2007, p. 1) explica que o termo é usado na linguagem corrente, acadêmica ou política, para anunciar uma grande variedade de objetos e fenômenos. Fala-se de rede, segundo a autora, em áreas como nos território, nas empresas, no Estado, no mercado, na sociedade civil, nas universidades, na investigação e na prestação de serviços (PORTUGAL, 2007, p. 1). Procuramos, para este trabalho, evidenciar alguns conceitos que nos ajudam a entender essa forma de organização, com foco maior nos movimentos sociais.

Castells é um dos autores que mais aparecem nas bibliografias de referência de estudos sobre redes, entre o que pesquisamos para este trabalho. O autor define as redes

como a nova morfologia social e analisa que a difusão da sua lógica modifica, de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos, bem como as dinâmicas de experiência, poder e cultura.

Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Além disso, eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social. (CASTELLS, 2003, p. 565).

A análise de Castells tem sido referência para o estudo da sociedade em rede. No entanto, outros autores, como Melucci, partem mais propriamente da dinâmica e da criatividade dos movimentos sociais e, por isto, terão mais ênfase neste trabalho.

Para Melucci, as redes são uma das novas formas de organização da mobilização coletiva do período pós-industrial, assim como são novos os atores e os conteúdos dessas mobilizações. Segundo ele, a mobilização coletiva nesse período assume formas organizativas que escapam às categorias da tradição política (MELUCCI, 2001, p. 95). Essa estrutura, segundo outros observadores citados por Melucci, apresenta-se segmentada, reticular e policéfala.

O movimento é composto de unidades diversificadas e autônomas, que dedicam à sua solidariedade interna uma parte importante dos seus recursos. Uma rede de comunicação e de intercâmbio mantém, todavia, essas células em contato entre elas; informações, indivíduos, modelos de comportamento circulam por muito tempo nas pequenas redes, passando de uma unidade a outra e favorecendo uma certa homogeneidade do conjunto. A *leadership* não é concentrada; além disso ela é limitada aos objetivos específicos e diversos indivíduos podem assumir gradativamente papéis de líder para absorver determinadas funções (MELUCCI, 2001, p. 95-96)

Esses movimentos, presentes nas sociedades complexas, segundo Melucci, diferem profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado. A agregação nesses movimentos teria caráter cultural, situando-se no terreno da produção simbólica na vida cotidiana. Há um inter-relacionamento entre identidade individual e a ação coletiva, também entre a solidariedade do grupo, a busca pessoal e as necessidades afetivas e comunicacionais (MELUCCI, 2001, p. 97).

Considera-se, nessa conceituação, a distinção entre as formas permanentes de existência das pequenas redes e os momentos de mobilização e de luta. As primeiras estariam relacionadas à vida cotidiana, às necessidades e identidade dos membros. Os momentos de mobilização e de luta seriam a ação coletiva visível. Para Melucci, a força desses atores coletivos está no mobilizar solidariedades primárias, no permitir flexibilidade e imediaticidade que organizações mais estruturadas não podem assegurar e no fornecer canais de expressão direta a questões conflituais e à necessidade de participação. Como fraqueza, o pesquisador aponta os riscos permanentes de fragmentação, a dificuldade de manter objetivos gerais de longo prazo, a facilidade da fuga expressiva, a dificuldade de envolver-se com o problema da política em sentido próprio (ou seja, da complexidade nas tomadas de decisões e as mediações, dos problemas de eficácia e eficiência, do confronto de interesses diversos). Para Melucci, essa nova forma de organização gera um duplo paradoxo:

De uma parte, a ação coletiva não é mais separável das demandas e necessidades individuais e, portanto, está continuamente ameaçada pela atomização e pela privatização; de outra, o impulso conflitual que desenvolve a lógica do sistema não o faz através da política; e exatamente por isto não pode deixar de depender da política (MELUCCI, 2001, p. 99).

Melucci destaca que, diante das fraquezas analisadas, essas formas de organização devem apresentar, como características importantes, a participação e a vigilância dos próprios limites, como a transitoriedade, a orientação aos objetivos, a estrutura inclusiva e não totalizante. Só assim uma organização em rede teria as chances de oferecer canais de agregação, de representação e de eficácia relativos às demandas dos movimentos contemporâneos (MELUCCI, 2001, p. 141). Apontando as forças e as fraquezas dessa forma de organização, Melucci salienta aos pesquisadores que os paradigmas organizacionais tradicionais já não conseguem dar conta da análise desses novos movimentos, mas é preciso observar essas novas formas de ação social. Vale ressaltar aqui o que o pesquisador considera como “processos de construção da ação social” e “ação humana como construção de possibilidades no interior de limites”, entendidos em duplo sentido: o primeiro como finitude e o segundo como fronteira, colocando-se assim a dimensão da solidariedade e da comunicação como desafio para tornar menos opaca e irreduzível a diversidade que leva ao perigo da fragmentação e atomização dos indivíduos (MELUCCI, 2001, p. 166).

Scherer-Warren apresenta duas possibilidades de rede nessas novas formas de organização: (1) coletivos em rede e (2) rede de movimentos sociais. A primeira refere-se a conexões entre organizações, salientando que o movimento social deve ser definido como algo que vai além de uma mera conexão de coletivos. Para a segunda, ela aponta três dinâmicas sócio-político-culturais necessárias para um movimento social em rede: (1) a formação de uma identidade coletiva ou identificação em torno de uma causa comum; (2) a definição de uma situação de conflito e de seus adversários; (3) a construção de um projeto ou utopia de mudança. Para que as redes de movimentos sociais se constituam, Scherer-Warren destaca a necessidade de um processo dialógico que não ocorre no vazio da historicidade,

[...] mas sim em contextos com significados temporais, espaciais e societários, que transitam entre a solidariedade e o conflito, da reivindicação material à sua significação simbólica, da participação em contextos institucionais às estratégias que visam a transformação do instituído (SCHERER-WARREN, 2009, p. 107).

Também nessa abordagem está a conceituação de Silva e Mesquita (2005, p. 41), que identifica as redes de movimentos sociais como articulação de diversas entidades, ou pessoas, que possuem em comum certa causa, geralmente a luta por direitos. Essas redes se expressariam, no espaço público, em torno de um tema ou de um tipo de ação coletiva, ora com maior exposição pública, ora com momentos de imersão.

Para Whitaker, a estrutura em rede é uma alternativa à estrutura piramidal, modelo este presente na sociedade (WHITAKER, 2001, p. 3). Ela corresponderia ao que seu próprio nome indica, ou seja, à ligação entre seus integrantes, de forma horizontal, que poderia ser direta ou através dos que os cercam. O resultado seria parecido com uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum dos seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais.

Na linha das redes sociais, Oliveira (2007) explicita, em um primeiro momento, o conceito de rede como articulação de vínculos, a partir de outra autora, Inojosa. Para elas, o fenômeno de atuação em redes por si só não se constitui numa inovação nas formas de organização social. No entanto, a consciência, a percepção e o estudo de fenômenos de atuação em rede na sociedade são relativamente novos. Papel fundamental teria a Internet, visto que ela possibilitou que a prática da atuação em rede ganhasse maior visibilidade e compreensão. O termo chave nesta definição é “conexão”.

Neste mesmo campo, Augusto de Franco (2008) elabora o conceito de rede como uma articulação, uma forma de organização, ou ainda, uma comunidade de projeto formada em torno de uma identidade. Essa comunidade, por sua vez, se forma em torno do que ele denomina de “sonho coletivo”, ou “desejo compartilhado”, ou ainda visão de futuro. A partir desse compartilhamento, essa comunidade formula sua missão ou propósito e elabora seus valores ou princípios, como outras instituições. Mas, no caso das redes, salienta Franco, o que a caracteriza é uma causa e um modo peculiar de ser e de agir.

A intencionalidade, segundo Amaral (2008), diferencia redes sociais de redes espontâneas. As primeiras possuiriam intencionalidade nos relacionamentos, objetivos comuns conscientes que são explicitados. Nas redes sociais, circulariam informações, conhecimento e valores. Elas também seriam espaço de novas vivências de poder, apontando para a horizontalidade das relações. Esta, por sua vez, resultaria de princípios como descentralização, insubordinação, conectividade, multiliderança, autonomia, transparência, cooperação e interdependência (AMARAL, 2008).

Assim, há diversas linhas de análise de rede como organização social. Interessamos as que explicitam, ou buscam compreender as organizações de movimentos sociais voltadas para a transformação do instituído, sendo este uma situação de opressão e negação do ser-mais. Destacam-se, entre os autores pesquisados, as compreensões de novas formas de atuação dos movimentos sociais, de busca de vivências solidárias e comunicativas, da construção de projetos de mudanças em meio aos conflitos e demandas sociais. Seguem, agora, algumas reflexões sobre o conceito de rede junto à Antropologia Social, em vista de buscar outros significados que possam colaborar com o diálogo entre Educação Popular e organização em rede.

2.1.1 O conceito de rede na Antropologia Social

Na Antropologia Social, o conceito “rede” é usado desde a década de 1950, e está relacionado com as conexões sociais e campos sociais. Radcliffe-Brown empregou o termo para caracterizar a estrutura social como “rede de relações sociais efetivamente existentes” (MAYER, 2010, p. 141). Essas relações, segundo ele, seriam sustentadas por uma convergência de interesses. Barnes usou o termo para caracterizar um campo

social formado por relações entre pessoas, sendo essa rede ilimitada, sem lideranças ou organizações coordenadoras. Para Bott, na rede social existe um número finito de relações, mas com conexões ilimitadas, e Epstein define a rede em referência ao indivíduo particular e às interconexões que ele mantém com outros (MAYER, 2010, p. 143-144).

Barnes (2010, p. 173) apresentou a ideia de rede social em 1953 e, segundo ele, Bott e outros empregaram ideias similares, demonstrando que a rede social pode ser útil no exame de vários tipos de situações sociais.

O conceito é útil na descrição e na análise de processos políticos, classes sociais, relação entre um mercado e sua periferia, provisão de serviços e circulação de bens e informações em meio social não estruturado, manutenção de valores e normas pela fofoca, diferenças estruturais entre sociedades tribais, rurais e urbanas, e assim por diante. [...] no estudo de organizações industriais e pequenos grupos (BARNES, 2010, p. 173).

Barnes salienta que “a noção de rede social está sendo desenvolvida na Antropologia Social tendo em vista a análise da descrição dos processos sociais que envolvem conexões que transpassam os limites de grupos e categorias” (2010, p. 175). Ao conceito de rede, o antropólogo social associa “um conjunto de relações interpessoais concretas que vinculam indivíduos a outros indivíduos” (BARNES, 2010, p. 180) e também distingue entre “redes com malhas grandes e redes com malhas pequenas”, em relação à densidade das relações (BARNES, 2010, p. 184). Barnes explica que uma rede pode ser ilimitada, parcialmente limitada ou totalmente limitada. A diferença está nos limites colocados ou não para a participação nessa rede. Na ilimitada, “qualquer pessoa que faz parte do universo social está presente na rede, não havendo ninguém fora dela. Se há limite, então existem algumas pessoas que deixam de estar na rede ou que somente podem ser alcançadas por uma rede muito indireta” (BARNES, 2010, p. 193).

Ao utilizar o termo “rede” para a análise das relações sociais, os antropólogos sociais fazem a diferença entre esse termo e “comunidade”. Barnes esclarece que foi Bott quem estabeleceu um contraste entre comunidades e redes sociais na sociedade ocidental e que existe uma tendência para a substituição de comunidades por redes sociais (BARNES, 2010, p. 185). No entanto, para Barnes, “independentemente da abundância de atividades grupais e comunitárias, sempre existe uma rede social em qualquer sociedade” (2010, p. 185).

Junto ao termo “rede” está o de “conjunto-de-ações” que pode também contribuir para a análise deste trabalho. Este termo designa ações em sequência, desenvolvidas a partir de um propulsor, em relação a seus interesses que podem ser políticos ou econômicos. Barnes explica que indivíduos e grupos buscam a mobilização de apoio para seus vários objetivos e, nesse sentido, buscam influenciar as atitudes e ações dos seus seguidores (2010, p. 172).

Ele explica que Mayer estabelece uma distinção entre “a rede de relações sociais – que persiste, como se fora, em forma latente ao longo do tempo - e o “conjunto-de-ação” – que emerge em um contexto específico para desempenhar uma tarefa específica.” (BARNES, 2010, p. 196). É Mayer quem observa, a partir do conjunto-de-ação que estudou, que as relações ativadas baseiam-se numa variedade de critérios, sendo alguns constituídos por afiliação a grupos ou categorias. Esse conjunto continha inúmeras relações, diferentes conexões distantes do originador e não persistiu como entidades após o motivo de sua “ativação”, no caso, as eleições. Nem tampouco os respondentes terminais, (no caso, os eleitores) formaram um grupo. Concluindo que “o conjunto-de-ação era muito menos denso do que a rede a partir da qual foi estabelecido” (BARNES, 2010, p. 196).

Em muitos contextos da vida social, observamos sequências-de-ação que se propagam por meio de uma rede e que convidam a uma análise nos termos desses conjuntos-de-ação. [...] não existe um único e óbvio propulsor para uma série de ações, como também não há um ponto óbvio com base no qual se pode dizer que uma sequência qualquer termina (BARNES, 2010, p. 197).

Outro antropólogo social, Mitchell, sugere uma distinção importante entre a rede como um veículo potencial para o fluxo de informações, e como um meio para a execução de transações (BARNES, 2010, p. 197).

Como se viu, em estudos bem anteriores ao advento da Internet (que teria proporcionado maior visibilidade às redes sociais), a Antropologia Social já utilizava esse conceito, buscando exprimir as relações interpessoais que se realizam fora de outros conceitos, como comunidade ou grupo. Destacam-se, aqui, os conceitos de “rede ilimitada, sem lideranças ou organizações coordenadoras”, “convergência de interesses”, conexões e interconexões e conjunto de ações.

E de que maneira esse conceito influenciou os movimentos sociais ou a eles pode ser aplicado é a proposta reflexiva que se segue.

2.2 Os movimentos sociais organizados em redes

Os movimentos sociais, como dito anteriormente, organizaram-se (e ainda se organizam) a partir de diversos modelos. Ao proporem se organizar em rede manifestam também um ideal político e, no caso dos processos educativos, um projeto político-pedagógico. É-nos relevante debruçar sobre o tema da organização em rede, especificamente entre os movimentos sociais populares, problematizando sua relação organizacional com seu aspecto político-pedagógico, como afirmado acima.

Segundo Rudá Ricci (2006), citando José Murilo de Carvalho, no Brasil, os movimentos sociais adotaram quatro modelos de organização social: a Igreja, o Sindicato, os partidos políticos e o exército. A Igreja possui uma organização de base, pequena, comunitária, que passa para a paróquia, onde há pouca participação, até chegar à diocese, onde só o bispo decide. Assim, afunila-se o espaço de decisão, embora tenha partido da base. O modelo sindical organiza-se por meio de diretorias e as decisões são tomadas por representantes (os delegados), eleitos para falar em nome do coletivo. Os partidos políticos têm sua organização centralizada na liderança, que possui poder da oratória, e é formado pelos dirigentes e os militantes, dividindo-se, assim também, a importância do papel participativo. O exército que, historicamente, no Brasil tem uma importância grande no seio da vida social e política, chegou a ser modelo para partidos (como é o caso da Aliança Nacional Libertadora, de Prestes). Sua organização caracteriza-se pela hierarquia, que é quem toma as decisões, com pouco ou nenhum envolvimento do povo.

Ricci explica as desvantagens dos modelos eclesial, sindical, partidário e militar, apontando as seguintes características: a burocracia, que se caracteriza pelo controle que se desconhece; o processo de decisão muito especializado: há reuniões, mas já há uma decisão prévia, mastigada; e a divisão do poder: quem executa não pensa e quem pensa não vai à rua.

Para ele, os movimentos sociais começaram a romper com esses modelos a partir do Fórum Social Mundial: ele não tem diretoria, é proibida carta aberta e não lança campanha. A formação se dá por redes (fóruns diversos, inter-redes, entre outros).

Tanto na literatura sobre o tema, como nas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais populares, há uma diversidade de entendimentos sobre rede e movimento social. Gohn, citando Scherer-Warren, aponta três. O primeiro, o conceito

de rede substituiria a categoria movimento social. O segundo, rede seria um dos suportes ou ferramentas dos movimentos. O terceiro entendimento coloca a rede como uma construção que atua no campo das práticas civis, sem conotações com a política, em que a ideia de “público participante” substituiu a de militante, ou cria o ativista. Observa-se, assim, que há muitas matrizes teóricas que sustentam a ideia de rede, mas na prática, ela caracteriza-se por articular a heterogeneidade de múltiplos atores coletivos em torno de unidades de referências normativas, relativamente abertas e plurais, compreendendo vários níveis organizacionais que vão dos agrupamentos de base às lutas políticas mais amplas, transnacionais (GOHN, 2010b, p. 35).

Para Scherer-Warren (1993, p. 116), seria o conflito externo, político, econômico e cultural que geraria a alternativa de organização em rede entre os movimentos sociais, especialmente os chamados “Novos Movimentos Sociais”. Para ela, a ideia de “rede” implicaria pensar, desde um ponto de vista epistemológico, na possibilidade de “integração de diversidade”, diferenciando-se da ideia de “unicidade” totalizadora, comum em interpretações “positivistas” do marxismo acerca da necessidade de articulações das lutas sociais.

A análise em termos de “redes de movimentos” implica buscar as formas de articulação entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso, nas interconexões das identidades dos atores com o pluralismo. Enfim, trata-se de buscar os significados dos movimentos sociais num mundo que se apresenta cada vez mais como interdependente, intercomunicativo, no qual surge um número cada vez maior de movimentos de caráter transnacional, como os de direitos humanos, pela paz, ecologistas, feministas, étnicos e outros. Subjacente ao transnacionalismo, há uma opção que também é ética – humanística. E esta também é a opção de análise em termos de “redes”, ou seja, a do compromisso com os princípios humanísticos que permitem a comunicação, articulação, intercâmbio e solidariedade entre atores sociais diversos [...] (SCHERER-WARREN, 1993, p.9-10).

Mance destaca a potencialidade do trabalho em rede, como animadora das articulações dos movimentos sociais populares, vistos como “multiplicidades de ações moleculares”, tendo em conta a diversidade de ações específicas desses movimentos e os diversos níveis de suas abrangências (da ação local à ação internacional). Articulando-se em redes, esses movimentos podem “desenvolver ações conjuntas sem que haja um projeto político único e centralizado que os articule, mas unificados em torno de objetivos comuns consubstanciados nos eixos de luta” (MANACE, 2002, p. 51).

A compreensão de Scherer-Warren dialoga com essa interpretação de Mance, ao afirmar que os movimentos sociais populares, em especial, os chamados “novos movimentos sociais”, buscam a formação de identidades coletivas em torno de princípios éticos universalizáveis, sem, contudo, eliminar as especificidades ou particularidades comunitárias, regionais, setoriais ou de outra natureza.

Nesta tendência dos movimentos sociais contemporâneos de tentar construir uma concepção alternativa de se viver, diferentemente daquela das sociedades industriais modernas, responsáveis por crises em vários níveis [...], é que se encontra a possibilidade de união de atores aparentemente plurais e da formação de redes de movimentos. [...] Neste contexto, o princípio de articulação define-se, pois, a partir de uma identidade que se constrói no plano dos valores, em torno de uma concepção de mundo (SCHERER-WARREN, 1993, p. 118-119).

A autora ainda descreve as formas de atuação em comum desses movimentos, entre elas, a educação não formal, o que poderíamos ler como práxis de educação popular. Para ela, essas organizações tendem a orientar a ação no sentido da pressão política e cultural, utilizando, entre outros métodos, das manifestações públicas, da educação “informal” e da imprensa alternativa (SCHERER-WARREN, 1993, p. 122).

Outra característica importante, segundo Scherer-Warren, é a construção de um novo modelo cultural que se caracteriza pela “tentativa de democratização das práticas cotidianas internas ao grupo, e da conseqüente ampliação da participação com a crescente presença das mulheres e jovens nos movimentos” (SCHERER-WARREN, 1993, p. 56-57).

Segundo esta postura, as decisões e o encaminhamento das lutas devem ser tomados a partir das bases do movimento, sendo que a representação e a delegação só são utilizadas quando necessárias. Todavia, este tipo de prática não está isenta de algumas contradições internas, principalmente nos movimentos que contam com a influência de mediadores externos, que por vezes são portadores de atitudes vanguardistas do passado, sentindo-se como que os donos do movimento [...] Justamente nestes casos onde o papel do mediador tem sido, sem dúvida, de grande importância para a organização e articulação do grupo, esta sua postura contraditória poderá contribuir para o fechamento do movimento em torno de si mesmo, acentuando-se ainda mais a tendência à fragmentação (SCHERER-WARREN, 1993, p. 57).

Oliveira (2007) explica que o ideal de rede, apresentado na teoria, muitas vezes está bem distante da prática de atuação conjunta observada em grupos, sendo comum encontrar grupos fechados, restritos, ou ainda com hierarquia, tendo membros que centralizam a tomada de decisão. Outros ainda, segundo a autora, se institucionalizam.

A questão é se grupos assim podem ser considerados redes. Para a autora, seria mais importante para uma organização o estar em rede, de forma a aproximar-se das qualidades que esta concepção traria consigo, como as que estão ligadas à participação ativa de seus integrantes, em relação a simplesmente designar-se rede sem, no entanto, não efetivar essa prática.

Para Scherer-Warren, a organização em rede está ligada a formação de uma nova consciência política. Esse processo, no entanto, encontra um paradoxo a ser superado pelos membros desses movimentos sociais: “o apego ao passado cultural paternalista e autoritário diante do desejo de emancipação e autonomia. Ou, ainda, a ambiguidade entre conformismo e resistência” (SCHERER-WARREN, 1993, p. 62).

[...] há o problema de defasagem entre discurso ideológico e prática efetiva, notadamente entre os movimentos de base popular [...] O discurso de mediadores e líderes populares só aos poucos vai sendo incorporado nas práticas e nas ações cotidianas das bases. A revolução cultural não se faz através de uma carta de intenções. É um processo longo que já teve seu início. Resta saber se terá continuidade (SCHERER-WARREN, 1993, p. 62).

A reflexão de Whitaker contribui para essas duas perspectivas lançadas: a da nova forma de organização e dos desafios que isso traz para os movimentos sociais, salientando as características da horizontalidade como descentralização, corresponsabilidade e cooperação (WHITAKER, 2001, p. 7).

Diante da diversidade de teorias e possibilidades de organização em rede dos movimentos sociais populares, os autores aqui apresentados expõem uma visão de articulação de movimentos diversos, sem a criação de um “instituto”, mas na vivência de um “processo” de ação. Cria-se, assim, mais do que um novo modelo de organização, uma nova cultura política, aqui entendida como forma de vivência do poder. Este não estaria nas mãos de uma vanguarda, ou grupo de lideranças, mas se realizaria no exercício coletivo, corresponsável e cooperativo. É o que se pretende refletir a seguir.

2.3 A tomada de decisões na rede

A organização em rede suporia, pelas leituras anteriores, a não existência de lideranças, pelo menos não permanentes. Questiona-se, portanto, como se dariam as

tomadas de decisão. Na compreensão de Mance, essas necessitam da adequação, pelo princípio da dialogicidade, entre autonomia e dependência. Haveria uma dependência entre todos que participam da rede, sendo esta participação uma decisão livre; da mesma forma, cada “célula” (ou integrante da rede) participaria democraticamente do estabelecimento de normas ou parâmetros de organização coletiva, dentro de uma visão de autonomia, sendo possível, para o autor, incorporar a diversidade à integralidade do conjunto (MANCE, 2002, p. 134).

Citando a análise de Roig sobre os movimentos populistas – em que a demanda do povo é reformulada pelo líder político, seu “intérprete”, levando em consideração a própria demanda do líder – Mance apresenta como alternativa, para a organização das redes solidárias, a criação de “mecanismos que permitam estabelecer coletivamente a coincidência entre os sujeitos que formulam as demandas e os sujeitos que as reformulam e atendem” (MANCE, 2002, p. 136).

Em outras palavras, às demandas que as redes formulam elas mesmas buscam atender, de maneira a ampliar ao máximo possível as liberdades de todos. Nesta perspectiva torna-se de grande relevância o fortalecimento do poder local e ampliação de todas as formas possíveis de participação direta nas decisões, introduzindo mecanismos de controle e revogação sobre o exercício do poder delegado (MANCE, 2002, p. 136).

O autor também salienta que, para uma gestão democrática, na organização em rede, há que se viabilizar as condições econômicas, políticas, informativas e educativas para o “ético exercício do poder” (MANCE, 2002, p. 140).

Para Whitaker, essa construção da participação coletiva, de modo antagônico à tomada de decisão por uma liderança “iluminada”, exige dos integrantes de uma rede a mudança interior, de “cabeça e coração”. Ele salienta que a solidariedade, embora seja um valor fácil de ser enunciado, no entanto é de difícil vivência (WHITAKER, 2001, p. 18-9).

Não se trata, a nosso ver, de “exorcizar” o poder, mas de reconhecer outras formas de exercício do mesmo. Quando analisam os movimentos de protesto da globalização e os Fóruns Sociais, Hardt e Negri (2005) os qualificam como “exemplo mais avançado até hoje de organização em rede” e destacam seus processos decisórios democráticos por meio de fóruns sociais, grupos de afinidades e outras formas. Para eles, a democracia define tanto a meta dos chamados novos movimentos quanto sua constante atividade, visível numa série de importantes experiências em matéria de

processos decisórios colaborativos, coordenação de grupos de afinidade e outros. Citam o ressurgimento dos movimentos anarquistas especialmente na América do Norte e na Europa, por sua ênfase na necessidade de liberdade e organização democrática. Salientam que “todas essas experiências de democracia e autonomia, até mesmo nos menores níveis, representam uma enorme riqueza para o futuro desenvolvimento dos movimentos” (HARDT e NEGRI, 2005, p. 124).

Para Amaral, configurando estruturas abertas, não circulares, com expansão ilimitada, as redes representam hoje importantes instrumentos de organização, articulação e mobilização social. Justamente por suas potencialidades, as redes apresentam, na visão da autora, o desafio no campo político das relações internas.

A estrutura horizontal em rede rompe com as relações tradicionais, piramidais, de poder e de representação, possibilitando vivenciar nas relações sociais e políticas as idéias e princípios emancipatórios, de empoderamento de pessoas e organizações. Organizar-se em rede resgata a radicalidade de propostas libertárias e a fé no ser humano como um ser de fraternidade e liberdade. Na rede, o poder que tradicionalmente é vivido como poder sobre os outros ou sobre as estruturas surge como potência para realizar coletivamente (AMARAL, 2008).

A autora afirma que as redes questionam frontalmente as relações interpessoais e interinstitucionais de poder. Para ela, a participação numa rede implicaria em aceitar o desafio de rever as formas autoritárias de comportamento, presentes nas relações entre dominadores e subordinados, mesmo quando os discursos e as intenções são democratizantes.

O poder na rede resulta da iniciativa, o que faz com que o poder mude constantemente. Segundo Amaral (2008), “esse fenômeno causa um certo atordoamento, já que estamos acostumados a obedecer ou mandar, a partir de funções fixas, determinadas hierarquicamente”. As dificuldades estariam na falta de uma cultura de decisão compartilhada: “não temos o hábito de conviver com diversos focos de poder atuando simultaneamente e de forma independente, compartilhando objetivos comuns, numa só estrutura” (AMARAL, 2008). Haveria uma cultura do “conforto” em ter uma instância central que tome as iniciativas, decida e assuma as responsabilidades. Propõe ir além da prática de consultas democráticas, de forma a se organizar e vivenciar, de outras maneiras, os espaços de poder.

O que caracterizaria, para Hardt e Negri (2005, p. 126), as redes criadas como forma de luta, resistência e busca de transformação do poder instituído, seria,

principalmente, a democracia e a liberdade funcionando permanentemente como princípios orientadores.

Destaca-se, então, a necessidade de criar e/ou fortalecer mecanismos de democracia participativa que organizem as ações em rede. Não é o “simples” fluxo de informação que fará isso, embora ele seja fundamental, mas todo um processo que envolve educação para a vivência democrática como gestão da organização em rede. No entanto, essa forma de organização dos movimentos sociais, nova em seus desafios e também nas propostas de superação desses, encontra-se num campo não só das contradições externas à rede – na presença dentro de uma sociedade regida pela desigualdade e pela pouca participação -, como em condições internas, como a cultura de organização que trazem.

2.3.1 Tensões e diálogos possíveis

Segundo Whitaker, na estrutura organizacional em rede (horizontalidade), todos têm o mesmo poder de decisão, porque decidem somente sobre sua própria ação e não sobre a dos outros, ressaltando, novamente, a corresponsabilidade para a realização dos objetivos da rede (WHITAKER, 1993, p. 2). Para ele, nas redes, o poder se desconcentra, por isso também a informação, que se distribui e se divulga para que todos tenham acesso ao poder que sua posse representa. Defende a livre circulação de informações, que ele denomina de “intercomunicação horizontal”, como exigência essencial para o bom funcionamento de uma rede, o que propiciaria a todos os membros o acesso às informações que circulam na rede (WHITAKER, 1993, p. 3).

Oliveira (2007) destaca que a observação atenta do que ocorre entre grupos que se articulam, que se comunicam e que vivem em rede possibilita identificar diferentes forças atuantes no sistema como um todo. Essas forças não seriam visíveis a olho nu, mas percebidas à medida que se observam as tensões que ocorrem nas relações entre as pessoas. Tensões que geralmente são consideradas como problemas ou obstáculos ao bom funcionamento da rede.

A autora afirma não julgar as tensões, mas procura identificá-las como movimento, intenções e vida na rede. Essas tensões, no entanto, exigem “flexibilidade e a consciência de que tudo está em movimento, o tempo todo. Posições extremas tendem

à paralisia e levam ao risco de ruptura, a habilidade reside em movimentar-se entre as polaridades, com criatividade” (OLIVEIRA, 2007). Essas tensões acontecem, segundo Oliveira, em três relações: a da forma e do movimento; a do centro e da periferia e a do indivíduo e o coletivo.

Em relação à forma e ao movimento (ou a estrutura e a função), Oliveira explica que, nas organizações humanas, normalmente as estruturas organizacionais são definidas depois que já há alguma ação vivida em conjunto que demande tal forma. As redes com frequência se organizam em comitês, coordenações, grupos de representação formados por decisão dos membros, com funções específicas.

Com o decorrer do tempo e o surgimento de novas necessidades e iniciativas dentre os membros da rede, pode ser que novos arranjos estruturais se tornem necessários. Como lidar com as estruturas já existentes e as relações de poder já estabelecidas dentro da rede? Elas perderão sua função? Não caberia a estas pessoas decidir também estes âmbitos que surgem? (OLIVEIRA, 2007).

Ela afirma que é comum encontrar situações de tensão nestes momentos: pessoas que desejam manter as estruturas iniciais por reconhecerem a sua importância e as que desejam que as ações ocorram, independentemente das estruturas existentes. Ela recomenda, então, que o grupo busque compreender que ações estão ocorrendo, de onde vêm os impulsos das novas iniciativas, qual seria a melhor maneira desses impulsos se concretizarem e como isto dialoga com as estruturas já existentes.

Oliveira aponta uma alternativa para a dinâmica em rede: a constituição de grupos funcionais, criados por delegação, estruturados enquanto há a tarefa, e com um representante das estruturas de poder pré-estabelecidas. Para ela, isto não envolve perda de poder, mas multiplicação de poder que migra para que outras pessoas também possam tomar decisões.

Sobre a relação centro e periferia, a autora destaca duas forças presentes na rede: as centrípetas, voltadas para dentro, e as centrífugas, voltadas para fora.

À medida que um grupo desenvolve sua ação em rede, as pessoas vão construindo diferentes maneiras de viver a idéia-força; a rede se expande, já não é possível saber tudo o que ocorre na rede, já não se tem controle sobre tudo. É comum surgirem forças centrípetas, que tentam manter o controle sobre os resultados produzidos, padronizar as formas de atuação, padronizar o perfil desejado de membros da rede, cercar as informações geradas etc. Por outro lado, é também comum surgirem forças centrífugas, que tentam expandir a rede para outras regiões ou membros, ressignificar a idéia-força para diferentes realidades que passam a atingir, criar novas formas de atuação em resposta a demandas específicas (OLIVEIRA, 2007).

Para a autora, as duas forças são legítimas e ocorrem a partir de pessoas que desejam o melhor para a rede. No entanto, salienta que elas são distintas e, dependendo de como são tratadas nas relações entre o grupo, podem ser vistas como antagônicas, o que representaria um problema para o grupo. Nessas situações, Oliveira apresenta algumas questões para ajudar na reflexão do grupo: qual é a situação da rede, em que estágio de desenvolvimento ela está e o que deve ser controlado, centralizado ou padronizado e para que, e, de outro lado, o que se deve abrir, expandir e diversificar e para que.

A terceira forma de tensão está na relação entre indivíduo e coletivo. Para Oliveira, o membro da rede é autônomo, livre para participar da rede no momento em que lhe convém, à medida que lhe faz sentido participar. Enfatiza que a rede só existe à medida que seus membros conectam-se entre si. Explica que, na prática, cada membro da rede está sempre lidando com seus interesses individuais e com os objetivos comuns aos outros membros. Entretanto, para ela, os dois extremos são nocivos à prática em rede e salienta que a tensão entre o comum e o específico é mais visível nos momentos de tomada de decisão.

Nesta relação, a autora indica dois conceitos que podem ajudar a lidar com a tensão: o de consenso e o de consentimento. No primeiro, busca-se chegar à mesma opinião, o que pode ser um processo lento. No consentimento, busca-se chegar a decisões possíveis até onde não gerem objeção de alguém do grupo. A objeção, no entanto, precisa ser fundamentada de forma razoável, gerando novo processo de diálogo.

Mance (2002) também defende a ideia da relação entre consenso e dissenso para a tomada de decisão na rede, colocando esta relação na perspectiva da democracia. Chama a atenção, no entanto, para o uso incorreto da busca do consenso, visto que forças dominantes podem utilizar um discurso (*interpretantes*) que favoreça os seus interesses, criando o que chamaríamos de “falso consenso”. Do mesmo modo, nem todo dissenso pode contribuir para a democracia, “especialmente se alimentar a redução do campo de possibilidades de realização das liberdades públicas e privadas” (MANCE, 2002, p. 142). Para ele, é o equilíbrio dinâmico entre consensos e dissensos que permite a reorganização das relações sociais sob a democracia.

O diálogo, neste caso, assume a característica freireana de problematização. É ela que faz emergir as contradições e incertezas do modo de pensar e agir das pessoas,

revelando os limites do conhecimento que possuem, despertando a curiosidade, a pesquisa e o encantamento pelo saber. Expandindo os limites da compreensão que as pessoas têm de si mesmo e do mundo, o diálogo problematizador permite a interferência sobre este com um grau maior de criticidade e autonomia (MANCE, 2002, p. 144).

[...] passando a questionar tanto a validade dos padrões adotados na organização que ela própria realiza da informação que obtém em seu processo de pesquisa e descoberta, quanto dos diversos padrões organizativos presentes no ordenamento do conjunto das relações sociais, como também as limitações dos instrumentos que tem à sua disposição para pensar e transformar a realidade, ela passa a elaborar um novo conhecimento sobre si mesma e o mundo em que está situada, construindo-se cotidianamente como pessoa, aprimorando sua competência em decidir com autonomia e atuar, concreta e coletivamente, na transformação da realidade em que está situada (MANCE, 2002, p. 145).

Mance apresenta uma compreensão da dialógica como sendo mais que um processo de comunicação em que “racionalidades distintas se manifestam em um movimento de passagem que permite a qualificação de ambas, ou a assunção racional de posições contraditórias que permitem compreender aspectos distintos de um fenômeno complexo” (MANCE, 2002, p. 146). Ele vê a possibilidade das subjetividades se transformarem na abertura dos encontros, pois a rede, além de ser lugar de elaboração da ação, é também lugar de encontro. Apresenta também, na dialógica da práxis nas redes solidárias, a relação intrínseca entre educação, organização e mobilização, aspectos de uma mesma ação cultural transformadora.

Nesta práxis está também a necessidade de condições políticas que possam assegurar a autonomia dos sujeitos envolvidos, pois, segundo Mance, sem a possibilidade de participar, opinar, decidir e transformar tanto as micropolíticas do cotidiano (vida privada) e as macropolíticas (organização social e governamental), a liberdade, conceito importante na filosofia defendida pelo autor, ficaria mutilada.

Como conciliar o privado e o público, na teoria defendida por Mance? O privado estaria no campo das micropolíticas, como vimos acima, mas deve estar orientado por princípios que superem o individualismo, como o colaboracionismo solidário. Assim, o desejo do outro em sua diferença implicaria em promover a realização das diversas singularidades (de gênero e de raça, por exemplo) com maior plenitude possível, orientadas eticamente. Já no campo da macropolítica, Mance explicita que se trata de transformar as estruturas da sociedade, suprimindo a dicotomia entre o que ele denomina de “formulador da demanda social” e o seu “reformulador político”. Isso se

daria por meio de mecanismos democráticos de autogestão pública, “que a rede exercita na sua própria consistência” (MANCE, 2002, p. 148).

No entanto, esclarece que somente esses mecanismos não bastam se não houver à disposição as informações de forma suficiente e com qualidade relevante para as tomadas de decisão ou se não houver uma reflexão adequada sobre essas informações, prejudicando-se, assim, o exercício da liberdade. Para ele, mesmo havendo liberdade no ato de escolher, as escolhas acabam sendo induzidas por quem seleciona e fornece algumas informações e não outras. Destaca, novamente, o papel importante do processo educativo nas e pelas redes, reflexão a que também nos propomos a seguir.

2.4 Organização em rede, os princípios da Educação Popular e práxis libertadora

Dos autores pesquisados, o que mais faz a aproximação entre os campos Educação Popular e organização em rede é Euclides Mance. A partir de algumas experiências de organização em rede, principalmente junto ao movimento de economia solidária, Mance afirma que as redes de colaboração solidária, acolhendo a diversidade e promovendo a democracia, estão desafiadas a um trabalho educativo. Esse trabalho, na visão do autor, é

[...] capaz de partir da realidade singular de cada pessoa e dialogicamente problematizar com ela o campo de possibilidades de realização da sua liberdade, agenciando processos de subjetivação e apoiando-a em sua busca por distender os horizontes de exercício da sua própria liberdade (MANCE, 2002, p. 145).

Em seus estudos, Oliveira (2007) destaca, na característica de rede, os seguintes pontos: as pessoas se colocam em contato com outras; passam a conversar com pares, com pessoas que têm vivências similares com o objeto, tema ou problema que as coloca em contato; passam a um patamar de percepção mais ampliada da causa que abraçam, para além dos limites da organização em que atuam e de seus beneficiários; as possibilidades de se lidar com o tema ou problema se expandem; podem surgir possibilidades de ação conjunta.

Não será difícil estabelecer conexões entre as características elaboradas por Oliveira e os passos da educação popular descritos acima por Mance. Poder-se-ia dizer

que a organização em rede permite, em seu jeito de ser, que os passos do método problematizador e dialógico, elaborado a partir da leitura de Freire, por Delizoicov (1983), possa se realizar. O autor apresenta passos para a construção do programa de ensino de Física, a partir da educação problematizadora, sendo eles: (1) a pesquisa ou investigação temática que surge do encontro entre educador e comunidade, (2) a identificação dos fenômenos de maior relevância da realidade observada, (3) o levantamento do tema gerador e sua problematização, (4) a elaboração, a partir do tema, do conteúdo programático, e (5) o processo formativo. É claro que não se pensa, e aqui não se está afirmando tal coisa, que por si só a organização em rede é problematizadora. Isto dependerá da escolha político-pedagógica que seus integrantes fizerem e da concretização da mesma, ou seja, da práxis elaborada e vivida pela rede.

Para Mance, outra característica fundamental às redes é a sua necessidade premente e contínua de uma ação comunicativa dialógica. É preciso considerar as conexões existentes entre as diversas células e pessoas, para que ocorra, de forma satisfatória, o processo de produção de conhecimento no interior das redes e a interpretação da informação que lhe flui endogenamente.

A revolução das redes integra assim as dimensões econômicas, políticas e culturais em um único processo dialógico, considerando a dialogicidade tanto como um fluxo de sentidos diversos comunicados entre as pessoas pela mediação sócio-cultural, quanto a possibilidade de vigência conjunta de padrões de sentido que não se coadunem. Em outras palavras, dialogicidade aqui é compreendida tanto como comunicação democrática, peculiar aos diálogos que buscam o consenso, como quanto vigência simultânea de posições distintas e mesmo antagônicas que interculturalmente, preservando os dissensos, fecundam as possibilidades de realização da liberdade humana de todas as pessoas e de cada uma (MANCE, 2002, p. 73)

Salienta o autor que esta cultura democrática resulta do ético acolhimento da singularidade humana, não apenas combatendo toda forma de opressão, “mas construindo novas relações sociais que visam garantir as mediações materiais, políticas, educativas e informativas para o ético exercício da liberdade de cada pessoa e de todas as sociedades” (MANCE, 2002, p. 74).

Para Amaral, os maiores desafios na organização em rede são apresentados no campo político das relações internas. Isso porque, no seu entendimento, essa forma de organização traz uma radicalidade em si: sua radicalidade em propostas libertadoras e a fé no ser humano, características imprescindíveis da Educação Popular. A autora afirma que a estrutura horizontal, própria das organizações em rede, rompe com as relações de

poder e de representação e possibilitam, assim, a vivência de relações sociais e políticas cujos princípios são emancipatórios e buscam “empoderar” as pessoas e organizações que delas participam. Neste sentido, o poder que era vivido sobre os outros ou sobre as estruturas, na rede surge como potência para a realização coletiva.

Sobre as mediações educativas, Mance destaca o exercício dialógico que “a problematização e produção de novos conhecimentos e sensibilidades [...] contribuem na superação das alienações”, bem como na construção de uma “autonomia crítica em que a liberdade privada de cada pessoa e o conjunto das liberdades públicas se delimitem e se requeiram em função do humanizar-se de todos” (MANCE, 2002, p. 141).

Além de assegurar fluxos de informação, cabe proporcionar a educação permanente de todos em sua capacidade de interpretar, problematizar e reagir à informação, produzir novos conhecimentos e comunicá-los. Com efeito, somente se aprende a democracia exercitando-a. Cabe às redes avançar na construção de uma democracia participativa, que garanta a autonomia dos indivíduos e da sociedade para realizarem-se as liberdades públicas e privadas eticamente orientadas. Isso implica, particularmente, em desenvolver mecanismos que corrijam as debilidades da democracia formal, tão bem exploradas atualmente sob regimes globalitários (MANCE, 2002, p. 143).

Mance (1999) explica que o modelo de rede tem encontrado críticas junto aos intelectuais de esquerda, por uma dificuldade de entendimento e de aceitação da unificação de ações em torno de eixos de luta “politicamente antagônicos ao capitalismo”, sem a presença de um “partido único” ou de uma organização política centralizada.

Segundo ele, muitos intelectuais resistem em aceitar o potencial caráter estratégico - para a construção de uma sociedade democrática e pós-capitalista - das lutas de índios, negros e mulheres, de sem-tetos e portadores de deficiências, de cooperativas de produção e consumo e de movimentos culturais.

Aplicando a todos eles certos esquemas teóricos que não resultam da análise criteriosa da práxis desses movimentos em seus diversos contextos, afirmam que, por eles não enfrentarem diretamente a contradição entre capital e trabalho, são apenas espaços táticos para a ação político-organizativa. Não percebem que essas lutas, se articuladas em torno de eixos estratégicos, podem avançar não apenas na busca de conquistas imediatas, mas de transformações estruturais do capitalismo (MANCE, 1999).

Para Mance, “de fato, as práxis de libertação, voltadas aos objetivos dos setores populares da sociedade civil, podem molecularmente realimentar-se em revolucionários movimentos de rede” (MANCE, 1999).

O que se pretendeu, neste capítulo, foi apresentar a organização em rede não só como uma opção de estruturação, mas como opção pedagógica e política ao lado da organizativa, diante dos desafios de uma proposta de transformação social. As reflexões aqui presentes apontam a organização em rede, ou a horizontalidade, como um processo em construção, que passa pela transformação também dos sujeitos que nela se envolvem.

“Construir” uma rede de educação popular ou dela participar, se de um lado pode representar uma proposta inovadora, de outro, e por isso mesmo, é um grande desafio. Volta-se ao pensamento de Pedro Pontual, de que os processos educativos têm que estar vinculados com os processos organizativos: “portanto, nossa estratégia de formação guarda uma relação muito orgânica com a estratégia político-organizativa que o movimento vai construindo” (PONTUAL, 2005, p. 78).

A organização em rede pressupõe ações comunicativas mais do que informativas, pois precisa criar espaços e ferramentas de diálogo para superar os conflitos e buscar os consensos possíveis em cada momento; para que se viva a radicalidade da fé no outro e articule: autonomia e cooperação, subjetividades e o coletivo. A organização em rede como “inédito e viável”: esta é a proposta a que se lança o próximo capítulo, ao olhar e refletir sobre a experiência da Rede de Educação Cidadã.

3 REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ

Partindo da caminhada histórica da Educação Popular e da reflexão sobre a organização em rede, chega-se agora à pesquisa realizada junto à RECID. Antes, porém, de apresentar o processo e a análise da pesquisa, é preciso também identificar essa Rede, sua história, seus dilemas e seus avanços. O esforço é no sentido de apresentar os aspectos que marcaram a construção desta Rede para buscar um cenário que possa contribuir para a leitura dos conflitos que geraram esta pesquisa, a saber, a organicidade em rede em coerência com os princípios da educação popular freireana.

Este capítulo nasce da pesquisa de campo, realizada junto aos educadores e educadoras da RECID, buscando apontar o método, as ações e as reflexões que surgiram da observação participativa que realizei. Trata-se, inicialmente, de um roteiro da constituição da RECID, por meio da pesquisa bibliográfica, salientando seus debates e seus aprendizados em torno da organicidade, mas sempre unida à práxis político-pedagógica. Em seguida, tem-se a pesquisa de campo, propriamente dita, que aponta para ainda outras reflexões que me parece pertinentes diante da análise dos conflitos dessa Rede.

A RECID nasceu da proposta de articulação entre o Governo Federal e movimentos sociais, de início, sob a temática do combate à fome, especificamente quando da criação do Programa Fome Zero, no primeiro governo Lula, em 2003. De lá para cá, essa articulação tem desenvolvido uma série de ações, refletindo-as a partir de três grandes eixos: o pedagógico, o organizacional e o político. No eixo pedagógico, tem feito a opção pela educação popular freireana sem, no entanto, fechar-se a outras experiências que possam dialogar com seus princípios político-pedagógicos. No eixo organizacional, a reflexão e a ação buscam compreender e atuar numa nova possibilidade, a de rede ou horizontal. No eixo político, desenvolve ações de sensibilização, organização, articulação e formação no campo das lutas populares, junto a seus diversos sujeitos coletivos, com enfrentamentos no campo e na cidade, na busca de avançar na conquista dos direitos sociais.

No entanto, um projeto que envolve uma diversidade de sujeitos, de experiências e concepções não fica isento de suas contradições e dos seus limites, bem como das dificuldades de construção coletiva. Ao mesmo tempo em que essa diversidade representa uma grande riqueza, tem sido também motivo de debates profundos e

sistemáticos, na busca de reconhecer a própria identidade de uma organização em rede de educadores populares. O olhar sobre sua história, sobre seus debates e suas contradições pode colaborar no processo de afirmação de seus valores e, assim, contribuir no fortalecimento das ações fundamentais que venham a reafirmar sua intencionalidade na construção de uma sociedade mais humana e mais justa.

3.1 Entre contradições: a história e o humano

Busca-se aqui compreender o que se denomina por contradições internas ao movimento ou organização. Primeiro, é preciso considerar que as pessoas envolvidas em todo o processo da RECID são históricas, reais, concretas e trazem consigo também suas utopias, seus desejos e suas necessidades. No segundo capítulo deste trabalho, refletimos sobre como a subjetividade tem sido considerada, dentro dos chamados novos movimentos sociais, entre eles, a organização em rede.

Não é possível imaginar que essas pessoas, educadores e educadoras presentes na RECID, estejam isoladas da sociedade, criando um mundo idílico, pois não é essa a compreensão de utopia trabalhada por Freire. Antes, a utopia freireana, se assim podemos chamá-la, parte do que existe para perceber e lutar na construção de algo novo, possível e viável, um projeto histórico, que rompa com a opressão e propicie a libertação dos oprimidos, acabando com a relação opressora. Freire e Freire (2001, p. 61) salienta que a história é sempre uma possibilidade e não algo fixo ou predeterminado e que os educadores e educadoras progressistas devem também estar em mudança, reinventando-se e reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico.

Sendo históricos, educadores e educadoras são sujeitos políticos, que fazem opções diante do como se vêem e como se vêem no mundo. Suas opções estão relacionadas às suas práticas político-pedagógicas, construídas também a partir das vivências, das experiências que trazem consigo para o coletivo. Há diferenças que vão da linguagem à compreensão de temas determinantes ao processo de organização e atuação dos educadores e educadoras, como, por exemplo, o sentido de cidadania, ou ainda de democracia, ou da relação sociedade – governo. Mas há também diferenças nas concepções de ação social. No 6º encontro nacional da RECID, realizado em Brasília

em 2006, muitas dessas contradições vieram à tona e quase impossibilitaram o diálogo. Uma análise feita por uma educadora durante uma reunião na qual participei ajudou a trazer, para a roda de conversa, algumas dessas diferenças: educadores e educadoras que vieram de experiências de lutas sindicais, outros das organizações no âmbito da Igreja, outros ainda de partidos políticos. Mas também se percebia, em diálogos entre nós, os presentes, que havia relações contraditórias, relações de poder, discursos que não revelavam inteiramente as intencionalidades naquele momento.

Porque pessoas inconclusas, vamos também nos fazendo mais ou menos democráticos, mais ou menos dialógicos. Foi preciso retomar histórias, recontá-las e relê-las. O que não se fez em um dia, ou em um encontro, mas é atividade necessariamente permanente. Há ainda resquícios desses conflitos e outros que surgem, constantemente, nas atividades da RECID, sejam locais, regionais ou nacionais. Há leituras da realidade que só puderam ser feitas tempos depois e há outras ainda que precisam ser aprofundadas entre os educadores e educadoras, de suas (ou nossas) práticas político-pedagógicas. Há muitas ações, por exemplo, que são apresentadas como “educação popular”, mas que escondem ou revelam autoritarismos, centralidades, rejeição à possibilidade de mudanças, ou manutenção de certos *status quo*.

A realidade concreta é ambígua, afirma Freire e Freire (2001, p. 64), e isso “implica uma crescente compreensão crítica dos seres humanos como seres inclusos que precisam saber de sua inconclusão”. Sendo e reconhecendo-se incompletos, os seres humanos são chamados à ação, tornando-se seres com opções, tendo a possibilidade de tomar decisões, podendo, assim também, romper com certas práticas e paradigmas. Por isso, as ambigüidades presentes em nossa humanidade, que também estão na RECID e em todos os movimentos populares, não devem, segundo Freire e Freire (2001, p. 65), tirar a esperança na possibilidade da mudança. Antes, devem nos impulsionar a um agir ético, entendido aqui não como a ética de mercado, do discurso neocapitalista, mas da ética compromissada com os oprimidos e oprimidas, que busca construir uma práxis libertadora.

A caminhada histórica, aqui descrita, procura levantar elementos que possam contribuir para uma análise da ação da RECID, refletindo-as à luz da educação popular freireana, principalmente da categoria do diálogo.

3.2 O “nascimento” de uma articulação nacional de educadores populares

A RECID nasceu como articulação entre movimentos sociais e governo, no ano de 2003. Em 2002, o presidente da República eleito, Luis Inácio Lula da Silva, apresentou como bandeira de seu governo o Programa Fome Zero e convidou, entre outros, o teólogo, escritor e assessor de movimentos sociais populares, Frei Betto, para integrar sua equipe. Frei Betto apresentou o projeto de mobilização social, com o propósito de introduzir no Programa Fome Zero o trabalho de base, capaz de organizar as famílias que integrariam o programa (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006). Com experiência no campo da educação popular, Frei Betto foi o idealizador da RECID que, inicialmente, chamou-se Talher:

Para realizar esse trabalho de base, criei a Rede de Educação Cidadã, cujo nome originário, Talher, se explica porque o Fome Zero exigia formas de atuação da sociedade civil qualificadas, por razões semânticas, de Copo, Prato, Sal e Talher. O vocábulo que em espanhol, taller, significa oficina. Seria a primeira vez que um governo federal se empenharia na formação com vistas à cidadania da população mais pobre, no trabalho de base, de modo a assegurar sua governabilidade, não apenas via Congresso e acordos partidários, mas sobretudo pelo que constitui a origem e o fundamento da democracia: o povo organizado, os movimentos populares (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 9).

A RECID, então, nasce dentro de uma contradição, debatida até os dias atuais pelos seus integrantes: ser movimento social e estar com “um pé” no governo. Ao ser criada, teve-se em mente o processo de “ocupar espaços de poder”, influência do pensamento gramsciano e da própria experiência de muitos militantes, inclusive de Paulo Freire. No entanto, tem-se sempre presente o medo de cooptação da Rede em torno de questões do governo. Um dos cenários possíveis para a vivência dessa “hibridade” da RECID já foi constatado no livro “Vamos lá fazer o que será”, em que se analisa essa situação a partir das contradições próprias do Estado brasileiro, “com mais limites do que potencialidades, perfil que precisa ser mudado numa perspectiva mais distributiva da riqueza produzida (...) e na democratização do poder” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 166).

No âmbito do governo federal, para a realização desse projeto, foi criado o Gabinete de Mobilização Social, ligado à Presidência da República. Além de Frei Betto, foi convidado o empresário Oded Grajew. A ideia era mobilizar dois setores: o popular,

por meio de Frei Betto, e o empresarial, com Oded Grajew. O primeiro buscou o diálogo com vários setores populares motivados naquele momento para a luta contra a fome, apresentando a necessidade de se resgatar a educação popular para se chegar aos mais pobres em vista de sua emancipação e organização para a transformação estrutural do país, por meio da reivindicação dos direitos. Mas, ao invés de utilizar o termo “educação popular”, foi utilizado “educação cidadã”, para “não ferir os ouvidos mais sensíveis e atizar setores da mídia conservadora” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 19).

A relação entre um governo, que se pensava popular, e setores do empresariado nacional foi analisada pelo setor popular considerando-se as contradições presentes nessa relação, percebendo o governo como espaço em disputa. Em 2004, como se verá mais adiante neste capítulo, essas contradições são fatores para o afastamento de pessoas e grupos do trabalho da RECID que, então, buscavam dialogar com o governo Lula. A escolha pelo termo “cidadã” no lugar de “popular”, para nomear a RECID, foi tomada nesse ambiente de “dualidade”. Foi uma estratégia no momento, como várias vezes explicaram os assessores-educadores nacionais, uma opção linguística menos abrupta aos ouvidos neoliberais e conservadores que também compunham o governo Lula.

A estrutura inicial do setor liderado por Frei Betto era pequena comparada à missão que se colocava. Apenas sete pessoas, com experiência como educadoras populares, respondiam por essa articulação inicial: Eliane Martins, Flávio Lyra, Ivo Poletto, Marlene Moura, Ranulfo Peloso, Rogério Augusto Silva Pinto e Selvino Heck. Além do número pequeno, outro problema enfrentado foi o pioneirismo da ação: como “encaixar” na estrutura de Estado uma equipe para mobilização social? “A equipe vivia e sobrevivia quase na clandestinidade, vivendo à custa de apoios arrecadados por Frei Betto, em palestras, de amigos, de empresas públicas e privadas nacionais e alguns apoios internacionais” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 21). Essa situação só foi regularizada no final do ano de 2003, quando os membros da equipe foram contratados como consultores da UNESCO, via Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA). Com recursos ainda escassos, essa equipe começa a articular setores sociais de base popular no semiárido brasileiro, inicialmente. A intenção era construir uma Rede de Talheres nos estados e municípios, prioritariamente onde estava sendo implantado o Programa Fome Zero. Essa ação recebeu o nome de Projeto de Educação Cidadã e de Mobilização Social.

Ivo Poletto (2004, p. 69) explica a inclusão de um trabalho de educação popular no projeto de combate à fome caracterizando-o como “amplo processo de descoberta do sentido ético e do significado político do programa Fome Zero”. Um trabalho a ser realizado com pessoas, movimentos e entidades que atuassem com a educação popular e aceitassem participar como parceiras nas iniciativas do programa. Explicita a missão dessa articulação como o reforço da mobilização social, “com a participação dos excluídos e excluídas, em favor dos objetivos estratégicos do PFZ, só alcançados através de transformações estruturais” (POLETTTO, 2004, p. 69).

Poletto salienta que “a mobilização foi organizada como um serviço público ao processo de democratização da sociedade e do Estado brasileiros” (TALHER NACIONAL, 2004, p. 23), apontando a estratégia metodológica “de multiplicar a articulação de educadores populares em todos os estados para, com sua ação, provocar a organização de equipes de educadores em todos os municípios do país” (TALHER NACIONAL, 2004, p. 24).

Flávio Lyra, um dos educadores da equipe inicial do Talher, reforça a ideia da educação cidadã como estratégia política e pedagógica:

Toda intervenção social, para guardar sua dimensão educativa tem que ser pensada enquanto processo, estar articulada a uma definição estratégica de intervenção política e pedagógica que lhe dê sentido e alcance ético-político, que seja coerente com a perspectiva de fortalecimento de um Projeto político democrático e popular nacional, que está em disputa na conjuntura atual do país (LYRA, 2004b, p. 90).

É Lyra que também esclarece a metodologia inicial que deu origem à Rede de Educação Cidadã, iniciando com a constituição da Rede de Talheres Estaduais, buscando-se elaborar, coletivamente, uma estratégia de trabalho e um plano de ação para responder ao desafio colocado pela proposta de educação cidadã e mobilização social. Era preciso, como explica Lyra, de uma metodologia de formação multiplicadora, que tivesse a participação ativa dos movimentos sociais, construindo o que ele denominou de uma “grande rede de educadores e educadoras populares” (LYRA, 2004a, p. 61).

Em 2003, ainda que em condições consideradas precárias para a realização do trabalho, a equipe do Talher Nacional conseguiu dialogar sobre a proposta da Rede de Talheres Estaduais com diversos setores populares, entre eles, destaca Lyra, estavam as Pastorais Sociais, o Movimento Sindical, ONGs, Redes e Fóruns, Movimentos de

Catadores, de Moradia, de Sem Terra, Indígena, Quilombolas, Ambientalistas e “militantes de partidos do campo democrático popular” (LYRA, 2004a, p. 62-63). Como parte importante dessa articulação, foram realizados: um encontro regional, com participação de representantes de nove estados, em junho de 2003, em Fortaleza; e dois Encontros Nacionais, o primeiro em outubro, em Belo Horizonte, e o segundo em novembro de 2003. Este último reuniu 200 pessoas, representantes de 26 estados e do distrito federal. Como fruto, o encontro delineou as linhas gerais das estratégias de ação do Talher para o ano de 2004. Lyra também informa que foi nesse encontro que “avançamos mais na formação da identidade do Talher, expressa na sua atual dinâmica de funcionamento, que conta com a Equipe do Talher Nacional (assessores-educadores e um secretariado) e a Rede das Equipes dos Talheres Estaduais” (LYRA, 2004a, p. 63).

Entre as propostas iniciais para esse trabalho, destacam-se a valorização das ações já desenvolvidas pelos movimentos sociais populares, a estratégia metodológica da educação popular e a proposta de formação multiplicadora e mobilização social, articulada pelos movimentos populares (LYRA, 2004a, p. 65-66).

A partir desses relatos, dos educadores do “primeiro tempo”, percebe-se que a Rede de Educação Cidadã nasce como articulação dos movimentos populares impulsionados por uma ação de governo. Esta ação, no entanto, é realizada por pessoas que pertenciam aos setores da sociedade civil organizada, com experiências no campo da educação popular e que apostaram, de certa forma, na retomada do trabalho de base para um projeto democrático que se pretendia realizar ainda no primeiro governo Lula. O termo “rede” já é utilizado logo em seu início, mas o fundamento do que isso venha a significar não está de forma clara, definido. Apenas se nota a tentativa de nomear a articulação realizada entre os vários movimentos populares. A diversidade, tanto das experiências dos sujeitos envolvidos, como das bandeiras de luta foram, desde o início, uma qualificação dessa articulação. No entanto, há objetivamente um foco único, que é o combate à fome e à miséria.

3.3 A Rede vai sendo tecida, entre limites e avanços

O que se denomina de segunda fase da constituição da Rede de Educação Cidadã tem início em 2004, com um cenário político bem diferente do ano anterior. Ranulfo

Peloso deixa a Equipe do Talher Nacional; alguns setores populares afastam-se do governo Lula, por considerar que os rumos políticos, econômicos e sociais tomados por ele não expressam mais o projeto popular de Brasil. Alia-se a isso a extinção do MESA e a criação do Programa Bolsa Família, que englobou todos os programas de transferência de renda existentes. O termo “Talher” vai perdendo força, enquanto o nome “Rede de Educação Cidadã” vai ganhando identidade. Num primeiro momento, as nomenclaturas são utilizadas de modo associado: Rede de Educação Cidadã – Talher. Nesta nova fase, o objetivo do trabalho dos educadores e educadoras é definido como o de:

[...] chegar às famílias em condições de vulnerabilidade social, muitas delas inseridas no Bolsa Família para criar, com elas, caminhos para superar sua dependência por meio de oportunidades de trabalho que gerem a renda necessária para garantir sua segurança alimentar e nutricional com autonomia, trabalho a ser desenvolvido pelos Agentes de Segurança Alimentar, com o trabalho voluntário ou não (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 29)

Até então, o trabalho contava com as parcerias dos movimentos sociais populares, com seus educadores e educadoras, alguns contratados por esses movimentos, outros, atuando de forma voluntária. Em outubro de 2004, é liberado um recurso financeiro que possibilitou a contratação de 80 educadores e educadoras para atuarem na Rede de Educação Cidadã – Talher, nos estados e distrito federal. Para isso, foi feito um convênio entre o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o Talher Nacional e o Instituto Paulo Freire (IPF). Surge também o debate e a busca de ações para uma gestão compartilhada desses recursos, envolvendo os setores de governo e a sociedade civil. Buscou-se concretizar uma concepção de gestão das políticas públicas que reafirmasse a esfera pública, entendida como “compromisso compartilhado entre o Estado e a sociedade civil, com diferentes papéis, na implementação das ações políticas para efetivar práticas democráticas e emancipatórias da população” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 31).

Essa forma de organizar o trabalho, por meio de convênios, vai marcar, dali para frente, a forma de execução do trabalho da RECID, com suas potencialidades, limites e contradições. Entre as potencialidades está a utilização de recursos públicos para a realização de ações de organização e formação populares; entre os limites, principalmente, encontram-se os aspectos jurídicos e burocráticos; dentro das contradições, pode-se apontar o financiamento, pelo Estado, de ações da sociedade

organizada, como possibilidade de ser instrumento de cooptação dos grupos envolvidos. Esses temas são ainda objetos de fortes debates no interno da RECID e no diálogo com outras instituições e organizações sociais que enfrentam problemas semelhantes.

Também em 2004, os assessores-educadores, até então contratados como consultores da UNESCO, passam a fazer parte do quadro de Direção e Assessoramento Superior (DAS) do governo federal. A equipe é ampliada; alguns educadores deixam o trabalho e outros são chamados. No final desse ano, Frei Betto deixa o governo, por discordar do rumo que o Programa Fome Zero tomou, ao não continuar tendo como foco as mudanças estruturais, principalmente a Reforma Agrária, ficando, apenas com “um programa de caráter compensatório e, até hoje, sem porta de saída, cujo cadastro é controlado pelos prefeitos: o Bolsa Família” (FREI BETTO, 2010). Sua saída provocou, ainda mais, as indefinições quanto ao rumo do Talher Nacional dentro do governo Lula. Assume seu lugar Selvino Heck. Marca-se, assim, o encerramento da segunda fase de constituição da Rede de Educação Cidadã.

A terceira fase vai de 2005 a 2006, com a definição de três linhas de ação da RECID: (1) sua consolidação e gestão, (2) a democratização do acesso e controle social das políticas estruturantes de superação da miséria e da fome e (3) a formação de educadores e educadoras populares e agentes multiplicadores. Em 2005, elaborou-se o Programa de Formação de Educadores/as Populares e Nucleação de Família com o objetivo de:

Desenvolver com as famílias em vulnerabilidade social um processo sistemático de formação e organização, com as seguintes etapas: mapeamento – integração, estudo da realidade – aprofundando o conhecimento – organização para a ação e a criação de núcleos de ação popular (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 34).

Outras ações importantes, desenvolvidas nesse período, foram: a realização de cursos sobre economia solidária em parceria com a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); cursos sobre comunicação popular, em especial rádio comunitária; a realização do programa Ponto a Ponto em parceria com a TV Banco do Brasil; participação dos educadores e educadoras nos Conselhos Nacional e Estaduais de Segurança Alimentar e Nutricional (Conseas), assim como no Grupo de Trabalho Fome Zero do governo federal. Novos movimentos se incorporam à RECID, como grupos ligados ao movimento Hip Hop, que passam a realizar suas oficinas culturais e de formação política, principalmente com jovens, junto à Rede. O número de

educadores contratados passa de 80 para 100, mantendo-se o objetivo de nucleação das famílias e o foco na segurança alimentar e nutricional.

Com essa nova configuração, a RECID também enfrenta seus dilemas internos, entre eles, o debate sobre de quem seria a responsabilidade de organizar as ações nacionalmente. Até então, a Equipe do Talher Nacional conduzia esses processos, como a preparação dos encontros nacionais e grande parte da gestão do convênio.

Fruto das tensões e do debate sobre a gestão da Rede, as macrorregiões³ vêm se organizando com coordenações, com a proposta de ter maior participação nas decisões e no debate interno. Iniciou-se um trabalho de memória histórica e de sistematização do trabalho e ações da Rede de Educação Cidadã/ Talher Nacional (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 34).

No entanto, as formas de organização das macrorregiões não são as mesmas. Num primeiro debate, Norte e Nordeste assumem a articulação em coordenações regionais, enquanto Sul, Centro-Oeste e Sudeste preferem outras maneiras. Entre as equipes estaduais também há posturas diferenciadas na organização do trabalho. Essas diferenciações, no entanto, são vistas, após longos debates, como processos a serem respeitados, visto as realidades e experiências dos grupos.

Este ciclo, de 2005 a 2006, encerra-se com a produção dos instrumentos da sistematização das experiências da RECID: um vídeo e um livro, intitulados “Vamos lá fazer o que será”. É marcante, também, a reeleição de Lula, com novas configurações internas do governo, o que implicou na necessidade de diálogos políticos, principalmente da Equipe do Talher Nacional, quanto à continuidade das ações de mobilização social e educação cidadã.

A quarta fase pode-se estipular que vai do ano de 2007 a 2009, marcada, principalmente, pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Projeto Popular para o Brasil (PPB), que animaram o processo dos planos de formação. Marca também essa fase a criação da Comissão Nacional (CN).

O ano de 2007 exigiu um aprofundamento sobre os propósitos políticos desta Rede, pois, eram muitas as questões que seguiam sem respostas. O que temos é uma Rede de movimentos ou um movimento em Rede? O que fazer com os núcleos de base já organizados? (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 5).

³ A RECID chama de macrorregiões a divisão político-geográfica brasileira: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

A quinta fase está em andamento, a partir da eleição da presidenta Dilma Rousseff, em 2010, e as mudanças no interno do governo federal em 2011. Antes, porém, o Talher Nacional vinha propondo a discussão do lócus do Setor de Mobilização Social no Governo Federal. No entanto, as mudanças foram mais impactantes, não só do lócus, passando o Setor que estava na Presidência da República para a Secretaria Geral, chefiada pelo Ministro Gilberto Carvalho, como a redução para menos da metade dos agentes DAS do TN, reduzidos de onze para cinco. Essas modificações interferem na forma de acompanhamento que essa equipe realizava junto à RECID.

Outra modificação, ainda em curso durante a realização desta pesquisa, foi a da instituição gestora nacional. Como a mudança de convênios só permitia a recontração dos educadores e educadoras, pela mesma instituição, após seis meses do fim do vínculo anterior, pensou-se na mudança da instituição gestora de um convênio para o outro, o que, em tese, permitiria que os educadores e educadoras contratados, após avaliação, pudessem dar continuidade aos trabalhos sem muito tempo de espera para receber recursos. A mudança foi realizada com o IPF deixando a gestão e essa sendo repassada ao CAMP (Centro de Assessoria Multiprofissional), organização sediada no Rio Grande do Sul e com educadores e educadoras já presentes na RECID, desde sua criação. No entanto, essa mudança não vem ocorrendo na rapidez que se desejava, permanecendo alguns conflitos e limitações, alguns deles provenientes das dificuldades burocráticas da estrutura de convênios entre governo e sociedade civil.

3.3.1 A construção do Projeto Político-Pedagógico e do Plano Nacional de Formação

O processo para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) envolveu centenas de educadores e educadoras populares de todo o Brasil, num esquema de ida e volta de debates e propostas de textos, culminando em agosto de 2007, no 8º Encontro Nacional da RECID, em Brasília, DF. Na época, assessorou essa caminhada o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, sendo criada uma equipe, formada por duas educadoras-assessoras do Talher Nacional e três educadoras representantes das equipes estaduais, sendo uma delas a autora desta pesquisa. Junto com o PPP, foi construído um Projeto Popular para o Brasil (PPB), com as características que “compreendemos centrais no Projeto Popular”, no entanto, algo a ser conquistado, superando a “distância

que nos separa entre o que vivemos hoje e o Brasil que queremos construir: um país em que a paz seja fruto da justiça” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 9). No entanto, houve um debate anterior sobre a forma como se daria a construção do Projeto Político-Pedagógico: se haveria um documento a partir de uma decisão central, ou seja, do Talher Nacional, ou se buscaria a construção coletiva. Optou-se, ao final, pela segunda possibilidade. Entendemos que este foi um passo importante, tanto para a formação dos próprios educadores e educadoras, como para manter a coerência entre o discurso dialógico-democrático e a práxis político-pedagógica da RECID.

O PPP foi elaborado por meio de princípios e diretrizes. Entendendo-se que os “princípios e valores são pressupostos político-filosóficos que iluminam uma prática crítica e transformadora”, enquanto que as diretrizes foram compreendidas como “políticas amplas que pretendem garantir ao máximo que os princípios elencados se efetivem na prática” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 6).

Com o intuito maior de explicitar e assumir a intencionalidade política da Rede de Educação Cidadã, a elaboração do nosso Projeto Político Pedagógico foi um meio de aprofundar nossa compreensão da realidade e ampliar nossa intervenção sobre ela. Tratou-se de um processo de formação amplamente dialógico e dialético para todos(as) os(as) envolvidos(as). Mais importante que o produto, foi o processo construído em conjunto e em nível nacional, no qual cada educador e educadora popular puderam se reconhecer enquanto parte fundamental dessa construção (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 5-6).

A construção do PPP, no entanto, não conseguiu responder, de forma objetiva, as perguntas que o impulsionaram, como a definição do que era a Rede. No entanto, o Princípio 11º anuncia “Identidade, horizontalidade e organicidade da rede”, tendo cinco diretrizes. A primeira trata da comunicação, informação e partilha de conhecimento e de experiências; a segunda, dos espaços de discussão para tomada de decisões; a terceira, da gestão colegiada (política, pedagógica e econômica); a quarta diretriz remete à autonomia e sustentabilidade da RECID; e a quinta e última, da organicidade e sustentabilidade em consonância com o PPP. Esperava-se que o termo “horizontalidade” pudesse representar o significado de rede.

A construção do PPP e do PPB, no entanto, pediu a organização das ações em planos nacionais.

Nosso atual desafio está em desdobrar nossas diretrizes em ações nacionais, regionais, estaduais e locais, sempre em coerência com os princípios do PPP e com o Projeto Popular de Nação que queremos contribuir com a

construção. É necessário que este seja um instrumento que motive a revisão de nossas práticas e, portanto, um instrumento de transformação da nossa realidade (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 7).

Tem início outro processo nacional, envolvendo educadoras e educadores de todos os estados. São realizadas diversas reuniões e encontros, para desenhar o Plano Nacional de Formação, organizado nos eixos: (1) comunicação, (2) metodologia de educação popular, (3) projeto de sociedade e modelo de desenvolvimento e (4) gestão, organicidade e sustentabilidade; entendendo-se que não são “momentos”, mas aspectos a serem abordados em sua complementaridade nas diversas ações realizadas pela RECID. O “desenho” final foi feito em forma de mandala, buscando quebrar com os tradicionais organogramas, ou fluxogramas de forma linear ou hierarquizada. O símbolo da mandala entra na dimensão da mística, aqui entendida como “sentimento de pertença, gratuidade, partilha, construção coletiva e cultivo de valores, sem perder a visão e a prática do objetivo maior, a libertação” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 27).

Como objetivo maior, o Plano Nacional de Formação (2009) apontou o desenvolvimento de processos de formação, continuados e integrados, de educação popular, referenciados em seu Projeto Político Pedagógico, para contribuir com a construção do Projeto Popular para o Brasil (RECID, 2009a).

É de relevância para este trabalho o olhar específico sobre o eixo da organicidade, tema pautado para um encontro nacional, em vista da construção do Plano de Formação. A metodologia foi a de realização de círculos de cultura; antes, porém, os educadores e educadoras dos estados elaboraram cartas pedagógicas, das quais foram extraídos os elementos de reflexão para cada eixo. No que se refere à organicidade, o encontro diagnosticou que havia diferentes formas de organização da RECID nos estados e que duas “forças” apontavam para a realização da horizontalidade, pedida no PPP: o planejamento participativo e a corresponsabilidade. No entanto, havia as contradições a ser superadas, entre elas, a “dicotomia entre prática e teoria com uma visão reducionista das vias de participação, gerando a concentração de poder, de informação e de tomada de decisão e a permanência de processos de hierarquização e subordinação” e a “dificuldade de trabalhar: as ações coletivas, as relações interpessoais e os conflitos” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2008a, p. 29-30). Como proposta para a superação dessas contradições, o grupo propôs:

Aprofundar a vivência em rede, buscando a coerência entre a metodologia de Educação Popular e a organicidade, fortalecendo relações horizontais e humanizadoras, por meio de conexões entre os vários pontos desta Rede, para a construção de uma nova realidade, à luz do PPP (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2008a, p. 29-30).

Fundamentava esse pensamento, um dos textos utilizados na reflexão desse Círculo de Cultura, *Metodologia, Método e Técnica*, de Pedro Pontual:

Nós estamos referindo à afirmação de que os processos educativos têm que estar vinculados com os processos organizativos e que, portanto, nossa estratégia de formação guarda uma relação muito orgânica com a estratégia político-organizativa que o movimento vai construindo (PONTUAL, 2005, p. 78).

Desejava-se, aí, alimentar um debate em todos os núcleos possíveis da RECID, para a construção de referências teóricas e de experiências de organização em rede, para que se pudesse responder à pergunta inicial: o que é esta Rede?

Para a concretização do Plano de Formação, duas grandes atividades nacionais são previstas para serem realizadas duas vezes ao ano, cada uma: o encontro nacional e as Cirandas de Formação. O encontro nacional é visto como o espaço de decisão o mais coletiva possível, enquanto procura trazer as demandas e reflexões dos estados (por meio de cartas pedagógicas, relatórios e outros instrumentos que servem para o diagnóstico) e como ação que procura reunir a maior representatividade possível dos estados. A Ciranda é momento mais específico de formação, com temáticas advindas do Plano Nacional de Formação. No entanto, a organicidade em rede tem sido refletida de forma mais a acentuar as práticas existentes (o que alguns educadores costumam adjetivar de “acúmulo de experiência”) do que refleti-las por meio do aprofundamento teórico, como propõe a metodologia freireana, para gerar, assim, uma práxis político-organizativa.

3.3.2 A Comissão Nacional: perspectivas e desafios

Praticamente, desde a criação da Rede de Talheres Estaduais, entre 2005 e 2006, houve um debate intenso sobre os espaços de decisão dessa articulação. No 6º Encontro Nacional, realizado em Brasília, em 2006, após intensos e calorosos debates, os

representantes das Regiões Norte e Nordeste propuseram a criação de uma equipe nacional, composta por educadores e educadoras dos estados que, junto ao Talher Nacional, compartilhasse das tomadas de decisões. Durante o 7º Encontro Nacional, em Luziânia, GO, no ano seguinte, sinalizou-se a formação de uma equipe nacional que acompanharia o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, que se denominou, provisoriamente, como Comissão Político-Pedagógica. A intenção era que, após amplo debate, essa comissão se tornaria o que hoje se denomina “Comissão Nacional”, compartilhando, com o Talher Nacional, dos processos de tomada de decisão no que se refere à Rede de Educação Cidadã.

Apesar da relutância dos educadores da Região Sudeste quanto ao status de permanente, a proposta prevaleceu, tornando essa comissão não mais provisória - para acompanhamento de um processo com prazo definido -, mas permanente, como organismo junto à RECID. A posição da Região Sudeste, de início, era compartilhada também pelas Regiões Sul e Centro-Oeste no 6º Encontro Nacional, mas, durante o 7º Encontro Nacional, a posição das demais regiões fortaleceu a proposta inicial das Regiões Norte e Nordeste. Diante do impasse gerado, a Região Sudeste se posicionou em uma carta pedagógica, dirigida a esse novo organismo da RECID. Nesta carta, os educadores e educadoras da Região Sudeste manifestam o seu entendimento de uma articulação em rede com processos que possibilitassem maior participação direta. Pedem que, ao invés de se estabelecer estruturas na rede, se repensasse o papel do Talher Nacional, que estava sendo questionado naquele momento: “qualquer tentativa de criar estruturas institucionais pode, a nosso ver, engessar a Rede, ou pendurá-la, impossibilitando sua horizontalidade” (RECID SUDESTE, 2007).

O ano de 2007 termina, assim, com a criação da Comissão Nacional, formada por dois representantes de cada macrorregião, escolhidos pelos educadores e educadoras das equipes estaduais. Esse novo organismo passou a reunir-se, de tempos em tempos, com os assessores-educadores do Talher Nacional, compondo, com eles, equipes de trabalho por eixo (gestão, pedagógico, político e comunicação).

O tempo do “mandato” desses representantes varia conforme a orientação das Regiões e/ou outros critérios, como a forma como esses conduzem sua representatividade. Por várias vezes, já foram realizadas trocas de representantes, pelas equipes estaduais, quando essas entenderam que o papel exercido não cumpria com os critérios formulados pelo grupo. O outro lado da “moeda” é o acúmulo para os educadores e educadoras que participam da CN: como educadores de base e como

representantes das regiões, o que muitas vezes, segundo a Região Sudeste, em seu encontro em Mendes, RJ, em 2008, levou ao “distanciamento das bases” (RECID SUDESTE, 2008, p. 20).

Essas e outras questões levaram um grupo de educadoras e educadores, principalmente da Região Sudeste, a aprofundarem os estudos sobre organicidade em rede, buscando contribuir para qualificar o debate a partir da proposta da metodologia da educação popular freireana: observar a realidade, principalmente o levantamento das contradições por meio das falas dos educadores e educadoras; problematizar essas contradições; aprofundar o conhecimento teoricamente; aplicá-lo fazendo gerar uma nova prática (a práxis educativa de Paulo Freire).

Dessas reflexões, surgiu a proposta deste trabalho de pesquisa em educação sociocomunitária. Apresenta-se aqui o processo e os resultados colhidos na realização das oficinas sobre organicidade, integradas às atividades da RECID, como parte desta pesquisa.

3.4 As oficinas sobre organicidade

A pesquisa que realizei fundamentou-se na metodologia qualitativa, com a observação a partir de uma atividade sugerida. Na realidade, essa observação teve início na própria vivência do trabalho junto à RECID. Foram as várias discussões, debates, estudos e conversas informais que levaram a suscitar o tema deste trabalho. Com a proposta de uma reflexão aprofundada da organicidade, a partir ou em comparação com os princípios da educação popular freireana, para a realização de uma pesquisa sistemática, como a proposta pelo programa de Mestrado, procurei organizar a coleta de informações principalmente por meio das leituras dos documentos da RECID, mas também a partir das experiências vivenciadas e dos debates realizados, que culminaram na proposta das oficinas.

Durante essas atividades, busquei observar a postura dos educadores e educadoras, seus discursos, suas dificuldades e também o que apresentaram de propostas. Também como educadora da RECID, participei ativamente das atividades, propondo as discussões e os estudos, inclusive teóricos e teorias, problematizando a realidade vivida pela RECID, mas busquei certa distância no momento das propostas de

atuação da RECID, para perceber como o grupo realizaria sua reflexão e a síntese dessa. Registrei, sempre que possível, as opiniões do grupo, ou utilizei os relatórios finais dos encontros como registro das oficinas.

As oficinas foram realizadas fundamentadas na metodologia utilizada pela RECID: (1) Estudo da Realidade (ER), (2) Aprofundamento Teórico (AT), (3) Aplicação dos Conhecimentos (AC). No primeiro momento (ER), busquei trazer elementos da realidade, por meio das falas dos educadores e educadoras durante diversos encontros, descritas nos relatórios dos mesmos, e problematizei, por meio de questões que pudessem contribuir para desvelar conflitos.

Para o segundo momento (AT), apresentei algumas teorias a partir de autores que dialogassem com o campo popular (anteriormente partilhadas com outros educadores e educadoras), elaborando, assim, uma síntese teórica com algumas questões para a reflexão em grupos que ajudassem a revelar os conceitos e práticas existentes na organicidade da RECID. Para o terceiro momento (AC), propus que o grupo de educadores e educadoras apontasse caminhos para sua ação político-pedagógica e organizativa.

O material produzido das sínteses para o primeiro e segundo momentos (ver Anexo, p. 100) serviu de subsídio para as oficinas e foi organizado em quatro partes. Na primeira foram apresentados os passos do processo, de forma que todos pudessem compreender o caminho que foi traçado para a reflexão e que este estava em coerência com o projeto político-pedagógico da RECID. A segunda parte, “Observando a realidade”, trouxe o levantamento feito nos documentos e outros subsídios da RECID, como uma sistematização dos debates já ocorridos sobre o tema. A terceira parte, “Problematizando a realidade”, trouxe perguntas para animar e orientar o debate em grupos. A quarta e última parte, “Aprofundando o conhecimento”, trouxe as linhas teóricas sobre organicidade em rede. Ao final, foi feita nova provocação, para trabalhos em grupo. Este momento foi chamado de “Organizando a ação”, em que os educadores e educadoras foram convidados a contribuir com a proposta de ações.

Foram realizadas duas oficinas dessa forma: a primeira junto aos educadores e educadoras da Região Sudeste, no 5º Encontro Regional, em São Mateus, Espírito Santo, nos dias 26 a 29 de agosto de 2010. Com algumas modificações, o subsídio que orientou essa oficina foi apresentado também durante a 3ª Ciranda da Educação Popular e 10º Encontro Nacional da RECID, eventos conjuntos, realizados entre os dias 7 a 12 de dezembro de 2010, em Luziânia, GO.

Uma terceira oficina sobre o tema da organicidade, que foi objeto de análise para este trabalho, foi realizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, junto a educadores e educadoras do estado. No entanto, houve outra forma de condução do processo, com a assessoria de Euclides Mance.

A minha participação se deu desde a concepção e produção do subsídio à participação ativa na orientação das oficinas, bem como na sua observação e análise. Informei tanto à equipe coordenadora dos eventos como aos educadores e educadoras presentes que a reflexão, importante para a caminhada da RECID, serviria também para a pesquisa do Mestrado do qual estava participando. Minha postura foi recebida e compreendida mais como de uma educadora da RECID do que como pesquisadora, visto que sempre participei dessas atividades e muito tenho falado da necessidade de se debater o tema da organicidade. Creio, no entanto, que essa percepção tenha influenciado a pesquisa de forma a possibilitar certa abertura e acolhimento ao tema e à proposta, pois não se tratou de algo “estranho” ao grupo, mas de uma atividade que compôs a caminhada de reflexão da RECID, do seu interno, o que, a meu ver, de um lado, saliente, facilitou a compreensão do meu papel e, de outro, não mascarou os diálogos e posturas.

Passa-se, agora, a apresentação das realidades vivenciadas nessas oficinas.

3.4.1 A oficina com educadores e educadoras da Região Sudeste

Essa oficina foi realizada durante o 5º Encontro da Região Sudeste, na cidade de São Mateus, norte do Espírito Santo, que reuniu cerca de cinquenta (50) educadores e educadoras dos quatro estados que compõem essa macrorregião. Esta não foi a primeira vez que a Região debruçou sobre a temática, porém, nesse encontro salientam-se duas características: foi esta a primeira vez que se fez essa reflexão com esse recorte e proposta e com um número considerável de educadores e educadoras “novos”, que não participaram dos momentos anteriores.

O tempo dedicado a essa oficina foi de quatro horas e meia, no período da tarde do dia 28 de agosto de 2010. No método proposto, pediu-se a formação de grupos por estado, provocados pela apresentação preliminar da organicidade da RECID e por questões problematizadoras. As respostas que os grupos trouxeram salientam a visão de

organicidade em rede expressa na realização do planejamento participativo, no diálogo e na articulação dos diversos atores; a presença de “elos” comuns que unem a rede, como os objetivos de transformação da realidade e a partilha dos saberes; os trabalhos coletivos como na construção do PPP e dos planos de formação, além do trabalho de base e a gestão compartilhada.

Essas práticas, ou pelo menos o discurso sobre elas, estão sendo incorporadas às ações da RECID como forma de explicitar seu caráter dialógico e democrático, relacionadas com as características do PPB elaboradas pela RECID, como a democracia direta e participativa e o exercício do poder popular. São práticas consideradas “mecanismos de participação direta”, em contraposição ao exercício do poder centralizado e/ou autoritário. No entanto, compreendemos que se trata de uma cultura já advinda dos movimentos populares que se encontram nessa rede e que vai sendo incorporada a ela. Questionamos, no entanto, se a articulação dos diversos atores na RECID se dá exclusiva ou principalmente pela participação ativa. Há relatos e experiências observadas que mostram que ainda se encontram dificuldades na relação entre os movimentos e mesmo entre os educadores e educadoras. Centralidade nas decisões, dificuldade de se colocar em prática o planejado, principalmente quando o planejamento fica apenas como instrumento burocrático, entre outros problemas, colocam em xeque a busca pela construção de espaços mais democráticos no interno da RECID. Há também relatos e observações de participação motivada quase que exclusivamente pela dimensão financeira, para a utilização dos recursos advindos do convênio, mas que não se manifesta em forma de uma articulação político-pedagógica, contrariando, inclusive, a característica do PPB que anuncia um projeto pautado em valores anticapitalistas.

A segunda questão para os grupos foi “quais os aprendizados nesse processo e os nossos limites?”. Os grupos destacaram, como limites, a comunicação e o entendimento dos diversos papéis dentro da concepção de rede; as ações individualizadas, mesmo quando se tem o mesmo “norte”, a falta da troca de experiências entre os coletivos e a sobrecarga de atividades, com a demanda alta; a rotatividade de agentes e os desafios da horizontalidade.

Acreditamos que a existência de diversas concepções de rede deve-se exatamente ao fato de não se ter um consenso sobre essa forma de organização, e nem aprofundamento coerente com os eixos político e pedagógico assumidos pela RECID. O PPB aponta como uma de suas características o processo emancipador e transformador,

superando as relações de opressão, por meio da construção de relações libertárias e da organização do trabalho de forma mais coletiva e distributiva. No entanto, percebemos diversas dificuldades para essa realização no interno da RECID, desde questões de falta de meios para a comunicação entre os educadores e educadoras, dimensão imprescindível para uma organização em rede, até mesmo certa cultura organizacional mais hierarquizada, menos distributiva, que “concorre” com a busca de uma nova postura ou de novas relações.

O aprofundamento teórico sobre organicidade em rede buscou dialogar com as experiências da RECID. Reuniram-se os grupos, com a finalidade de apontar as ações necessárias para o fortalecimento da organicidade em rede. Esses trouxeram as seguintes propostas: avançar no processo de formação, vivenciar concretamente o planejamento participativo, organizar os momentos de ação-reflexão no coletivo, construir espaços de partilha; disciplinar a comunicação, formação permanente/continuada, tanto dos educadores como da base, com os educadores sendo “mestres de si mesmos”. Alguns educadores e educadoras ponderaram que precisariam aprofundar alguns conceitos apontados na reflexão, para poder melhor avaliar e discernir sobre as ações a serem realizadas. Um dos grupos não conseguiu sistematizar o seu debate, com alguns membros considerando que havia outros temas a serem colocados e que, portanto, não focalizaram no tema da organicidade proposto pela oficina. Essa atitude, de não dedicar tempo ao estudo sobre rede, vai prevalecer em outros momentos, principalmente no encontro nacional, com outros educadores e educadoras.

Percebe-se que o grupo sente-se frágil para lidar com o tema da organicidade em rede e que aponta como solução o processo educativo dos próprios educadores e educadoras. Consegue visualizar também que não basta uma “teoria” sobre rede, mas é necessário a práxis, até mesmo para conseguir discernir sobre os caminhos a serem tomados. Destacamos aqui o ponto central de nossa tese, levantada desde o início dos debates sobre organicidade em rede, junto à RECID: é necessário aprofundar o conhecimento sobre essa forma de organização, para que a opção por ela (ou até mesmo sua recusa) seja coerente com uma práxis dialógica e libertadora. Afirmar que se é ou se está em rede sem uma compreensão do que isso significa, pode gerar uma prática distante da teoria, o que incorreria numa grande contradição para um movimento que aponta a educação popular crítica freireana como seu “coração”.

Para os encaminhamentos, foi reservado o dia posterior, quando foi apresentada a situação do convênio, sobre metas e recursos, e as propostas vindas da CN e do TN.

As discussões apontaram a necessidade de ampliar o estudo sobre organicidade, aprofundar o tema da comunicação e buscar solucionar problemas da gestão. Algumas dessas questões foram levadas para a 3ª Ciranda da Educação Popular e 10º Encontro Nacional da RECID, como veremos a seguir.

3.4.2 A oficina realizada durante encontro nacional

A segunda oficina, como proposta de pesquisa participativa desta dissertação, foi realizada durante a 3ª Ciranda da Educação Popular e 10º Encontro Nacional da RECID, em Luziânia, Goiás, em dezembro de 2010, com a participação de 172 educadores e educadoras de todo o país. Além da oficina, o evento contou com um grupo temático para a reflexão sobre o tema da organicidade. A oficina foi realizada no dia 10 de dezembro, mas houve problemas com a organização dos horários, por conta de mudanças na programação, e essa oficina, que seria num período diurno, passou para a noite, o que gerou um descontentamento por parte de alguns educadores e educadoras. Foi feita a reflexão conceitual, mas, quando feita a proposta do debate em grupos, alguns ponderaram que, por ser já o período da noite, não haveria condições físicas e mentais para tal atividade. Foi apresentado um quadro para facilitar a discussão, elencando as diretrizes do 11º Princípio do PPP (sobre horizontalidade) e as características de rede levantadas no referencial teórico. Mesmo assim, alguns educadores consideraram um trabalho árduo para o momento nada propício. Com isso, encerrou-se a oficina sem, no entanto, construir uma proposta consensuada de encaminhamento. A relatoria do encontro não registrou isso. As observações que se seguem foram feitas por nós. Destaca-se, também, a presença de Euclides Mance, durante essa reflexão, um dos autores citados no referencial teórico, contribuindo para a apresentação de questões como os espaços e formas de tomada de decisões e a busca do consenso numa organização em rede.

Como prosseguiria o encontro e haveria um grupo temático sobre organicidade, esperava-se que a reflexão pudesse ecoar nesse grupo e nas apresentações de propostas de ação. No entanto, não foi o ocorrido, com o grupo temático preferindo não voltar à discussão e apenas apresentar propostas, embasados no discurso de um “acúmulo das experiências” da RECID. Essas propostas ficaram no campo da representatividade (em

relação à quantidade) das regiões Norte e Nordeste na CN, passando de duas para três pessoas. Sobre a discussão em relação aos papéis dentro da RECID, levantada pelos educadores e educadoras da região Sudeste, ela foi desconsiderada, inclusive por educadores e educadoras dessa região. Não sendo viável, então, a reflexão teórica nem a proposição de conceitos que manifestassem, claramente, a compreensão da organicidade em rede pela RECID, considera-se que esta oficina não conseguiu atingir os objetivos. De outro lado, levantou elementos importantes para a análise deste trabalho, visto que constatou muitas contradições nas falas e posturas dos educadores e educadoras quanto a este tema.

Creio que essa situação, presente no 10º Encontro Nacional, se fez contraditória ao próprio princípio da Dialogicidade do Projeto Político-Pedagógico da RECID. Na diretriz 7.1, o PPP anuncia que é preciso “articular e construir processos que contribuam para explicitar as diferentes visões de mundo, problematizando-as e confrontando-as para se chegar a novas sínteses teóricas e práticas” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 21). Apesar do tema da organicidade ter sido refletido em outros eventos nacionais, não percebemos, durante o 10º Encontro Nacional, um avanço em relação a “novas sínteses teóricas e práticas”. Aliás, vale destacar que o problema que suscitou maior debate e interesse de muitos dos participantes, no grupo de trabalho da organicidade, foi o do número de representantes das Regiões Norte e Nordeste na Comissão Nacional. Consideramos ser legítima a demanda das duas regiões, em desejar melhorar a articulação e a comunicação entre os estados e destes com o espaço nacional. No entanto, compreendemos também que o tema da organicidade requereria um esforço maior para o aprofundamento sobre rede e a indicação clara (ou mesmo de outras problematizações) sobre a prática organizativa da RECID.

Em termos gerais, o 10º encontro apresentou maior tempo e esforço no debate sobre as formas de parcerias para o financiamento de suas ações, com a questão sobre se era ou não contraditório a essa rede ser financiada por empresas privadas. O tema da gestão financeira tem requerido muito debate. Porém, no nosso entender, também tem caminhado com poucas alternativas práticas aos dilemas que se colocam: a relação com o governo federal, as formas de sustentabilidade financeira (convênios, termos de parcerias), a “profissionalização” (contratação por tempo limitado) dos educadores e educadoras, as relações turbulentas entre algumas instituições gestoras nos estados e os educadores, os tempos sem recursos, devido ao processo burocrático. Vale ressaltar que a gestão foi outro eixo para os trabalhos de grupos e contou com a assessoria de

Euclides Mance, a partir da experiência deste educador com as redes de economia solidária. Não notamos, também, que as provocações e reflexões feitas por ele tenham repercutido no grupo de trabalho sobre a gestão, de modo que se avançasse no processo de busca de caminhos viáveis, pois pouco foi levado em conta no momento das tomadas de decisões pelo grupo.

Essas duas temáticas, organicidade e gestão, foram retomadas pela equipe estadual de Minas Gerais, como veremos a seguir.

3.4.3 A oficina junto aos educadores e educadoras de Minas Gerais

Esta oficina foi realizada junto ao 5º Encontro Estadual da RECID Minas Gerais, nos dias 11 a 13 de março de 2011, em Belo Horizonte. O encontro reuniu cerca de trinta (30) educadores e educadoras populares do estado e contou com a assessoria de Euclides Mance. Essa oficina foi realizada de modo diferente das anteriores. Para a preparação do assessor, foi-lhe enviada a seguinte contextualização:

O grupo entende que a missão da RECID-MG é de fortalecer o poder popular por meio da organização em rede. Para esse fortalecimento, coloca como diretrizes, construir novas formas e cultura política de democracia, participação (micro e macro), protagonismo popular e intervenção nas políticas públicas. Aponta como estratégia: trabalho de base, formação (base e educadores/as), organização, acompanhamento, articulação e parcerias. Para gestar essas ações, é preciso pensar a auto-sustentação, o financiamento, a organização interna, a relação com o Estado (governo federal) e a gestão coletiva (princípio da RECID).

O debate sobre organicidade tem sido frágil em relação à RECID nacional, pois não fez ainda um exercício de aprofundamento da prática e da teoria da organização em rede, não definiu claramente o “seu” conceito de rede, além de que, nos debates, surgirem várias concepções de organização (mais hierarquizadas, mais compartimentadas, mais institucionalizadas...). O debate sobre sustentabilidade também, nacionalmente, não conseguiu evoluir para além dos convênios. Esta forma tem possibilitado as ações da RECID, mas com muitos limites, entre eles o do prazo determinado para as contratações, as formas de prestação de contas e as restrições no uso dos recursos que, muitas vezes, não considera as diversidades regionais. Na região Sudeste surgiu, ainda de forma incipiente, o conceito de auto-sustentação, com algumas práticas de grupos ligados à RECID, mas sem propostas mais claras e objetivas para o coletivo que se denomina “rede”.

Ficam, aqui, nossos desafios de aprofundar essas temáticas neste encontro estadual (RECID MINAS GERAIS, 2011, p. 1-2).

Na sexta-feira, antes da chegada do assessor, a coordenação do encontro conduziu os momentos de integração, com mística, apresentação e trabalhos iniciais. Estes últimos consistiram em buscar subsídios para o debate do dia posterior, levantando já elementos para a leitura da realidade, no que diz respeito à organização e sustentabilidade dos grupos. A questão “partilhar o que se vive e os desafios na organização e sustentabilidade dos grupos e instituições em que atuamos” orientou os trabalhos nos grupos. No sábado, pela manhã, já com a presença do assessor, os grupos fizeram suas apresentações. Não houve, no entanto, um olhar especificamente sobre organização em rede, visto que os participantes traçaram o perfil de suas entidades de base, que atuam junto à RECID.

Em seguida, o assessor iniciou o diálogo com o grupo, apresentando a reflexão em dois tópicos: (1) organicidade: rede, educação e cidadania e (2) a sustentabilidade das organizações sociais. Ressalta-se que essa reflexão fundamentou-se, principalmente, na compreensão do trabalho em rede como ação colaborativa e solidária, a partir da experiência de redes da economia solidária, e a Filosofia da Libertação que dialoga profundamente com a Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire. Mance afirma que “a organicidade de uma rede colaborativa solidária requer a prática educativa como ação cultural para a libertação” (RECID MINAS GERAIS, 2011, p. 8). O diálogo, na proposta de Freire, também é elemento essencial para o trabalho numa rede de colaboração solidária, na afirmação de Mance (RECID MINAS GERAIS, 2011, p. 10).

Durante o estudo teórico da concepção de rede de colaboração solidária, Mance facilitou trabalhos em grupos e suas apresentações foram sendo sistematizadas pela coordenação do encontro. No terceiro e último dia, os educadores e educadoras, já sem a presença do assessor, buscaram identificar os desafios e as ações para sua superação. Este trabalho foi organizado em um quadro que subsidiou o planejamento da RECID Minas Gerais. Destacam-se os problemas levantados em relação à organicidade: “qual o eixo de luta de nossa rede? Quais propostas novas formular a partir da realidade? Como a rede gera uma cultura e valores novos? Como estabelecer as relações tendo como foco a educação popular, o trabalho de base e as lutas coletivas?”.

A esses questionamentos o grupo propôs os seguintes objetivos de ação:

1. Aprofundar o debate sobre novas metodologias para o trabalho de base e para sua realização com grupos “desenraizados”, com poucos vínculos sociais e em situação social limites (pobreza; problemas de saúde mental, alcoolismo, tráfico e uso de drogas).

2. Articular, mobilizar as pessoas com o trabalho de base, tanto urbano como rural, em vista de encorajá-las, fortalecê-las e ajudá-las a sentirem-se mais gente, mais sujeitos da história, capazes de lutar por seus direitos (RECID MINAS GERAIS, 2011, p. 31).

Ainda, parece pertinente o eixo da mobilização, focado pelo grupo: “como mobilizar? Qual a linguagem para chegar às pessoas e envolvê-las nas ações?”. O objetivo de ação foi elaborado da seguinte maneira:

1. Potencializar a organização interna, tendo em conta vários elementos: metodologia, tecnologia, funcionamento e focos globais (família, território...): criar uma nova cultura de organização, mobilização para a transformação, com valores de solidariedade.
2. Formar lideranças.
3. Trabalhar com agendas comuns com outros movimentos e instituições que participam das lutas (RECID MINAS GERAIS, 2011, p. 30).

Percebemos que alguns conceitos trazidos por Mance, como “eixos de luta”, “agendas comuns” e “solidariedade” permaneceram, de certa forma, no discurso do grupo. Houve também a preocupação em questionar a cultura de organização e mobilização que os agentes trazem consigo de outras formas organizativas, inclusive de outros momentos históricos. Durante o encontro, uma fala chamou-nos a atenção, quando uma educadora mostrou-se preocupada em pensar novas estratégias para o diálogo com os grupos, principalmente de jovens, afirmando que, em outro momento histórico, se entendia e praticava a organização popular por meio de reuniões. Compreendemos, no entanto, que houve muito mais alternativas de organização e mobilização social nas décadas de 1960, 1970 e 1980, como o primeiro capítulo deste trabalho procurou demonstrar. Reduzir a ação popular em reuniões foi, ao nosso entender, um descuido “linguístico”. No entanto, percebemos também que é preciso novas estratégias para os novos sujeitos da ação social.

Sobre a agenda comum, esta vem sendo um dos grandes desafios para a RECID no diálogo com outras redes e movimentos, e mesmo internamente, entre as demandas regionais, os diversos movimentos que a compõem e, inclusive, com a agenda do governo, que a financia. Como construir campanhas e outros eventos em comum com os possíveis interlocutores da RECID, se muitas vezes a ação fica posta em favor quase que somente da realização das metas e prazos do convênio? Como construir processos de demandas, reivindicações e críticas, inclusive ao Estado, quando este financia as ações dos movimentos? Como garantir, finalmente, a autonomia dos movimentos diante do agente financiador?

Essas e outras questões estão postas também para a organicidade da RECID e precisam ser debatidas e aprofundadas, de forma dialógica e que gere a transformação de sua própria realidade, possibilitando-a também participar coerentemente dos processos emancipatórios dos grupos com os quais atua.

3.5 Problematização da pesquisa

No Projeto Político Pedagógico da RECID, o que diretamente explicita seu projeto organizativo é o Princípio 11: Identidade, horizontalidade e organicidade em rede. São palavras-chave para a compreensão desse princípio: democratização da comunicação, relações de poder, gestão colegiada, autonomia, organicidade e sustentabilidade.

Durante os encontros nacionais, alguns conceitos de rede foram elaborados pelos participantes. Entre eles, o seguinte:

A Rede de Educação Cidadã é uma articulação de diversos atores sociais, entidades e movimentos populares do Brasil que assumem solidariamente a missão de realizar um processo sistemático de sensibilização, mobilização e educação popular da população brasileira. (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2007, p. 3)

Entretanto, parece-nos que não há, explicitamente, um consenso em torno dessa conceituação. Os materiais publicados sublinham as características de trabalho popular e de base, mas pouco evidenciam as de organicidade de rede. Falam em articulação de educadores e educadoras populares nos estados e Distrito Federal, bem como de movimentos e grupos populares. No entanto, de forma objetiva, não há uma descrição dessa articulação como rede, a partir de um referencial teórico que explicita essa forma de organização, que tem diversas interpretações, conforme a conotação utilizada para empregá-la.

Atualmente, a organização da RECID pode ser assim descrita: grupos ou núcleos de pessoas/famílias que participam das ações de mobilização, articulação e educação popular; grupos ou núcleos de educadores e educadoras populares, contratados ou não, militantes em outros coletivos, em parceria com a RECID; grupo de assessoria (Talher

Nacional) que hoje está no Governo Federal, na Secretaria Geral da Presidência da República.

Os espaços de decisão variam conforme a abrangência e a autonomia dos grupos. Assim, as decisões relativas aos grupos são tomadas por eles mesmos, procurando-se manter o princípio do diálogo e da emancipação dos sujeitos populares; as decisões estaduais, pelo conjunto dos educadores e educadoras em seus estados; as decisões regionais, pelos representantes nas reuniões e encontros das grandes regiões ou macrorregiões; as decisões nacionais procuram seguir o fluxo base-nacional, com consultas sobre as decisões. Aqui há maior variedade de espaços decisivos: o Talher Nacional junto com a Comissão Nacional, durante suas reuniões, têm enviado consultas aos estados, bem como demandado ações para os mesmos; as comissões temáticas, formadas por representantes do TN e da CN seguem esse caminho. No entanto, há um esforço para que as decisões consideradas mais importantes sejam balizadas nos encontros nacionais, que ocorrem, segundo planejamento, até duas vezes ao ano, desde 2004. Outros espaços são criados conforme necessidade e demanda, como os Encontros de Formação, com número menor de educadores e educadoras populares (representação por estado), com o objetivo específico de elaborar, a partir das consultas aos estados, o Plano Nacional de Formação.

Os conflitos existentes são relativos aos espaços decisórios e ocorrem, conforme relato dos educadores e educadoras populares, em todos os âmbitos da RECID, desde os grupos de base aos encontros nacionais. A diversidade de experiências presentes na RECID pode ajudar a explicar parte desses conflitos. Outro elemento importante é a novidade da organização em rede que, ainda recente entre os movimentos sociais e populares, quebra com paradigmas organizativos já constituídos, geralmente de forma mais ou menos hierarquizada, presentes na história pessoal e coletiva desses educadores e educadoras populares.

Geralmente, esses conflitos são vistos e relacionados ao campo das “relações de poder”, explicitados nas críticas ao centralismo de decisões, ao não compartilhamento de informações que o grupo ou parte dele considere relevante, às intenções de determinados grupos sobrepostas as de outros, assim como a dificuldades de relações pessoais e intersubjetivas, no aspecto da liderança, seja provisória ou permanente. Considera-se, no entanto, que esses conflitos são parte do processo da configuração da rede, bem como de outras formas de organização. O diferencial está na forma como eles são tratados: em organizações hierárquicas, não há necessidade de consensos ou de

diálogos permanentes, conforme a convicção de poder existente; no entanto, na RECID preocupa a busca constante e dialógica de consensos possíveis e de amadurecimento das relações pessoais e coletivas.

Outras questões que permearam alguns debates internos e que insistem em voltar, muitas por falta de um debate qualificado (isto é, com referencial teórico que possibilite a compreensão político-organizativa da RECID) são: qual é realmente o papel dos movimentos sociais nesta Rede e desta Rede para com os movimentos? O Talher Nacional, sendo espaço do governo, é ou não (está ou não em) Rede? Quem faz as ações da Rede? Qual a autonomia possível? O que impede a autonomia? Qual o papel da Comissão Nacional? Está-se ou se é “rede”?

O sentido da autonomia é questão que se percebe fundamental para a compreensão do processo de organização em rede. Assim como (e contribuindo para) a definição político-organizativa desta rede.

A Rede de Educação Cidadã, ao debater sua organicidade, deve compreendê-la a partir de seus princípios políticos e pedagógicos. A afirmação da necessária transformação das relações de poder na sociedade, a crença numa democracia realmente participativa e de uma educação libertadora devem ser também os fundamentos da sua organização. Por isso, a organicidade em rede, com valores da solidariedade, do diálogo e da participação autêntica, é tão cara e, ao mesmo tempo, desafiadora para os educadores e educadoras populares integrados na RECID.

Queremos destacar aqui alguns pontos para nossa reflexão. O primeiro está sobre as novas formas de organização social que colocam em destaque as subjetividades. Aqui recorreremos às ponderações de Paulo Freire, ao afirmar que o tema foi mal colocado pelo marxismo, ao reduzir a subjetividade a puro reflexo da objetividade, e também por uma forma ingênua que absolutiza a sua importância como “fazedora do mundo”.

Para Freire, é na “História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo” e, assim, o futuro deixa “de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemático” (FREIRE; FREIRE, 2001, p. 51). Essa reflexão nos remete à Dussel que, ao descrever a comunidade, salienta as dificuldades de comunicação e também a possibilidade da diferença. Todavia, a diferença, aqui entendida como subjetividade, não se isola no individualismo ou numa falsa autonomia, mas se coloca como pertença, por meio do diálogo, da comunicação, tendo, inclusive, o “direito de sempre poder virtualmente se posicionar como Outro em face a essa

comunidade” (DUSSEL, 2005, p. 61-62). Esse diálogo que interpela deverá, para Dussel, ser feito de maneira racional, “partindo de uma norma ética básica pressuposta no discurso argumentativo (democrático em seu procedimento)” (DUSSEL, 2005, p. 70).

Outro ponto para nossa reflexão, e que se coloca em complementaridade ao primeiro, trata-se das tomadas de decisões, da construção de espaços democráticos na organização social, do efetivo exercício do poder popular que deve estar presente internamente na RECID, como uma espécie de profetismo (denúncia e anúncio) para a sociedade. Entendemos que, ao introduzirmos o termo cidadania como título a esta Rede, não se trata de reafirmar um discurso (neo)liberal, mas de propor uma concepção outra de cidadania e, por conseguinte, de democracia. Fundamentamo-nos no texto do Professor Marcos Francisco Martins, que contrapõe ao cidadão-cliente, e àquele que é conhecedor de seus direitos e deveres, o conceito de cidadania “enquanto participação e o cidadão como aquele que é capaz de, com sua ação consciente, forjar seu próprio destino histórico” (MARTINS, 2000, p. 10). Ponderamos, então, que a cidadania de que trata o nome dessa rede, deve estar em coerência com esse princípio, já exposto em seu PPP e no PPB. Para Martins, esse conceito só será efetivo se houver garantida a real possibilidade de participação, ou seja, que se garanta a igualdade de condições (materiais e simbólicas) para que se tenha acesso às esferas de poder, assim como haja garantia do “acesso à informação das formas e dos conteúdos da participação, ou melhor, dos mecanismos institucionais voltados à participação e das condições de acesso a eles” (MARTINS, 2000, p. 12).

Espera-se que as reflexões desencadeadas pelos processos das oficinas sobre organicidade, o aprofundamento teórico a partir desta pesquisa e, muito mais, a auto-avaliação dos educadores e educadoras, possam contribuir para o fortalecimento dessa experiência e lançar propostas coerentes com a pedagogia libertadora freireana, construindo, entre as tensões e desafios, as possibilidades e alternativas democráticas e solidárias para a organização popular em rede.

3.6 O “inédito e o viável”

A partir das constatações dos limites dessa rede, mas também de suas potencialidades e utopias, a tarefa que fica é a de repensar e repropor algumas questões. A primeira é a validade ou não de uma organização em rede para os movimentos sociais. A segunda é qualificar os elementos reais, as possibilidades já experienciadas de uma organização que se denomina de “Rede” e em que esses elementos dialogam com sua proposta político-pedagógica.

Quando realizou seu primeiro grande processo de sistematização, em nível nacional, a RECID publicou o livro “Vamos lá fazer o que será”. O próprio título já traz, a meu ver, duas leituras possíveis: a de que nosso projeto ainda não está pronto e a de que continuamos crendo que ele é possível. Então, nossa utopia, a de que é possível um trabalho coletivo em rede, em vista da transformação da realidade, a partir de um processo metodológico de educação popular, ainda não se concretizou, dirão alguns, e, portanto, não teria ainda uma validade enquanto experiência. Definir, neste momento, os nossos aprendizados, no entanto, é uma possibilidade viável e talvez esteja aí nossa contribuição (minha, enquanto pesquisadora, e da RECID, enquanto movimento social) à educação popular e ao campo popular entre os movimentos sociais.

É a própria RECID que afirma que “o processo de consolidação de uma Rede nacional num país com as dimensões do Brasil, com inúmeras e diferentes organizações e movimentos sociais e populares, com diferenças regionais, se mostrou como algo bastante complexo, no entanto, possível” (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 166-67). Mas, que elementos foram e são considerados para se chegar a tal afirmação?

Ainda é a RECID (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 167) que responde, ao afirmar que a possibilidade de uma organização horizontal oposta à hierarquizada necessita da ampliação do diálogo entre os sujeitos que a compõe, o que leva à quebra de preconceitos e estigmas (que não possibilitam o diálogo), bem como à partilha das problemáticas e questões específicas das diversas lutas (dos diversos movimentos e das realidades regionais). Importante, nesse sentido, foi a busca de se assegurar e fortalecer os mecanismos de comunicação popular.

Sobre a comunicação e o diálogo, categorias muito importantes para a educação popular freireana, como já apontado neste trabalho, vale ressaltar:

[...] o que Britto (2006) reflete: a mídia tradicional não destruiu espaços públicos parciais de debate e de vivência, aqueles que se fazem no cotidiano compartilhado, que definem o lugar e a identidade social de outros setores sociais que não seja do dominante. Lugares onde o social real se realiza. Espaços de identificação, de sedução e de realização da pulsão de estar junto. Espaços de debate argumentado e de busca de coesão do grupo (COUTINHO, 2010).

Ora, a RECID, respeitados os limites de qualquer organização social, conseguiu e consegue ser um lugar de identificação e também um espaço de debate argumentado, que busca, assim, a coesão possível do grupo. Reforça-se, então, para dentro da RECID, o princípio de que “a perspectiva dialógica que fundamenta a educação popular e, conseqüentemente, a comunicação popular emancipadora, compreende a comunicação como encontro entre os sujeitos do processo” (COUTINHO, 2010).

[...] a reflexão entre educação e comunicação populares reforça o diálogo como mediador do conhecimento e da ação do ser humano sobre seu mundo. Um projeto educativo-comunicativo emancipador pretende, então, dialogar com as várias possibilidades já existentes de uma ação libertadora – reflexivo-ativa – e enriquecer-se com a criatividade das pessoas e dos grupos, encontrando novas formas comunicativas capazes de dialogar com a diversidade que se encontra no trabalho popular. E ser capaz de compartilhar conhecimentos e experiências, fazendo multiplicar e ampliar as formas de comunicação no meio popular (COUTINHO, 2010).

A organização em rede possibilitou também a capilaridade das atividades, com educadores e educadoras em todo o Brasil. Para isso, foi preciso aprender e avançar na corresponsabilidade na execução de ações planejadas, bem como no processo formativo, principalmente em relação à educação popular. A construção do Projeto Político-Pedagógico foi essencial, no sentido primeiro da forma como foi tecido, num processo de idas e vindas para ouvir as diversas contribuições e buscar uma síntese possível que desse conta de toda a diversidade presente na RECID. Saliento que, junto ao processo de sistematização realizado entre os anos de 2005 e 2006, essa foi uma das melhores e mais visível característica da RECID, enquanto busca da vivência da horizontalidade. Houve, nos dois casos, grupos ou equipes com tarefas específicas, com membros indicados pelos seus coletivos (as macrorregiões), que trabalharam no sentido de contribuir para o diálogo e a participação. Essas equipes se desfizeram em seguida, cumprida a missão. O “produto final” é de autoria coletiva.

Da mesma forma, buscou-se o processo de elaboração do plano nacional de formação, iniciado com a experiência das Cartas Pedagógicas enviadas pelos estados, onde foram apresentadas as diversas realidades presentes na RECID. Delas, como

leitura possível da realidade vivida, foram retiradas as problematizações de onde partiram a reflexão e as propostas de ações. Surgiram, assim, as Cirandas Nacionais e se desenvolveram diversas atividades regionais e estaduais, bem como locais, com temáticas como comunicação popular, organicidade e sustentabilidade, além das análises de conjuntura e o estudo sobre o Estado e a sociedade brasileiros. São alguns dos exemplos de possibilidades do planejamento participativo, tão caro a uma organização em rede. Embora também se possa encontrá-lo em outras formas de organização, como opção, para uma rede, no entanto, ele se torna essencial.

Outro ponto a ser considerado, nessa experiência em rede, foi a gestão compartilhada de recursos (com seus limites, principalmente, os burocráticos, e avanços, no sentido da compreensão dos processos).

Diante dos conflitos internos e externos, enfrentados pela RECID, foi possível afirmar também que o que animou (e creio que continua animando) os educadores e educadoras nesse processo foi

[...] a força de trabalho coletivo, intercalado entre o diálogo e a luta. Imperativo ético e político, revolucionários, que alimentam a utopia Freireana: “que todos se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Pedagogia do Oprimido). (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ, 2006, p. 168-69)

Diante dessas e outras aprendizagens, algumas já podendo ser chamadas de avanços, considero que a proposta da organização em rede seja possível, lembrando aqui as pertinentes propostas de Melucci, de reafirmar o valor e a prática da participação e a vigilância dos próprios limites, como a transitoriedade, de se ter uma orientação aos objetivos e a estrutura inclusiva e não totalizante. Se é esta a única forma possível atualmente, para os movimentos sociais, creio que seria exagero tal afirmação, visto que a criatividade humana, as experiências já construídas e as diversas finalidades e campos de ação dos movimentos sociais podem e pedem estruturas diferenciadas. No entanto, se a aposta é por uma organização que contribua para a formação de sujeitos autônomos e corresponsáveis, com uma relação dialógica, a organização em rede é um caminho viável.

3.7 Caminhos possíveis

Diante da análise feita da experiência da RECID e a reflexão teórica sobre a organização dos movimentos sociais em rede, tendo como princípio metodológico a Educação Popular, quero colocar alguns desafios e propostas a nós, educadores e educadoras. São propostas e desafios para os três eixos da RECID: o político, o pedagógico e o organizativo.

No eixo político, vale ressaltar o que Gohn (2005, p. 45) coloca como mudança no campo da atuação dos movimentos sociais, entre a cultura de resistência e a cultura propositiva. Neste sentido, vale refletir como a RECID tem sido capaz de propor as mudanças diante da dificuldade de construção de um cenário alternativo ao neoliberalismo, como salienta Ledezma e Bazán (2009, p. 138). E também o quanto percebe e atua no sentido da disputa do Estado entre os que defendem posições individualistas e privatistas e os que buscam promover a justiça econômica e social (RECID, 2009b, p. 12-13).

Será importante, para isso, analisar como a ação dos seus educadores e educadoras consegue vincular educar e agir, na perspectiva colocada por Wanderley (2010, p. 69), e o quanto tem firmeza na perspectiva de construção de um projeto emancipatório (PALUDO, 2009, p. 47), tendo como referencial a transformação das sociedades. Também o quanto colabora para a criação de espaços e formatos de participação e de relações sociais (GOHN, 1997, p. 304). Nesse sentido, é preciso avaliar o quanto a RECID consegue, de fato, contribuir para esses espaços e qual a qualidade das relações sociais desenvolvidas, tanto entre seus educadores e educadoras, como entre esses e os grupos e famílias com os quais interagem.

No eixo pedagógico, não se pode perder de vista a busca da vivência dos ideais fundantes da Educação Popular, como o seu caráter dialógico e dialético, tendo presente que a sua razão de existir é o compromisso com as demandas dos grupos com os quais atua. É preciso construir o novo a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2009, p. 148). Com certeza, os processos já vividos de sistematização foram e são importantes. Mas é preciso não perder de vista que não se trata de “mera propaganda” das ações desenvolvidas, mas de uma auto-avaliação crítico-histórica, capaz de pôr na mesa os conflitos existentes, as dificuldades enfrentadas e as contradições vivenciadas no processo político-pedagógico para a busca

de sua superação. Avaliar o quanto, realmente, nossa ação é práxis dialógico-dialética, ou apenas reproduz discursos “progressistas”, monólogos panfletários ou ainda uma conformação ao dado.

No eixo organizativo, vale lembrar que a organização em rede se caracteriza, principalmente, pela articulação em torno de objetivos comuns. Mas, também apresenta os riscos de fragmentação, de dificuldade de manter objetivos gerais de longo prazo, da complexidade na tomada de decisões e as mediações entre outros. Por isso, vale o conselho de Melucci (2001, p. 141), que a RECID analise os seus processos de participação e tenha a consciência do limite de transitoriedade da organização em rede, buscando sempre orientar-se aos objetivos: não perder de vista que se organiza em função de sua ação político-pedagógica, para isso, buscar uma estrutura inclusiva e não totalizante, oferecendo canais de agregação, de representação e de eficácia relativos às demandas dos movimentos que a compõe, como sugere Melucci (2001, p. 141).

Ainda neste eixo, ter sempre em conta que o trabalho com a diversidade exige sempre mais a solidariedade e a comunicação (MELUCCI, 2001, p. 166). Que é preciso um esforço de democratização das práticas cotidianas internas ao grupo e ampliação da participação (SCHERER-WARREN, 1993, p. 56-57). É preciso analisar se não se corre riscos (ou se já não existem) de formar grupos fechados, restritos, ou ainda com hierarquia, ou centralização das decisões (OLIVEIRA, 2007). Para isso, sugerimos que seja sempre objeto de nossa sistematização a distância da rede como colegiado e a ponta (ação com as famílias e grupos), medida, principalmente, pelo quanto nossa rede está articulada às realidades concretas das famílias, pois, em muitos momentos, parece-nos que ela olha mais para dentro do que para a base.

É preciso também, criativa e democraticamente, criar e recriar mecanismos de participação direta nas decisões e rever as relações interpessoais e interinstitucionais de poder existentes na RECID. Uma organização em rede necessita, para existir como tal, de uma economia de troca: de informação, de suporte político e, principalmente, de confiança. É necessário fomentar uma cultura de decisão compartilhada, indo além da prática de consultas democráticas, o que exige a partilha de informação, a existência de recursos e um processo de educação para a vivência democrática como gestão da organização em rede.

Na busca de indicadores⁴ para avaliar os processos vividos pela RECID, nossa atenção deve voltar-se, no meu entender, para o quanto nossa organização e nossa ação político-pedagógica são capazes de despertar os dominados “para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE; FREIRE, 2010, p. 99).

⁴ Termo considerado na linha dos planejamentos do terceiro setor, aqui se reveste de uma possibilidade avaliativa da ação e não simplesmente de alcance de metas que, muitas vezes, não dão conta de todo o processo vivenciado nas relações político-pedagógicas do campo popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta caminhada para (re)conhecer os aspectos históricos da educação popular no Brasil e aprofundar o conceito de organização em rede, a partir da experiência da RECID, chegamos a este momento de retomar alguns aspectos que me parecem importante para a reflexão proposta. Quando apontamos para a educação popular, estamos mencionando uma determinada práxis, uma práxis educativa libertadora, onde ação e reflexão tornam-se uma palavra única, pela sua reciprocidade e complementaridade. Práxis essa que se realiza por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos, numa relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova práxis.

Ao olharmos para a história da Educação Popular no Brasil e na América Latina, percebemos que essa práxis só poderá ser contada em complementaridade com a história dos movimentos populares que buscaram unir ação política com educação e cultura. Salienta-se também que a diversidade sempre foi uma característica do movimento de educação popular no Brasil.

Na década de 1960, buscou-se a construção de um projeto político em vista da superação da dominação do capital sobre o trabalho. Houve um amplo, difuso e intenso movimento conduzido por educadores pedagogos e não pedagogos de formação, que deram origem a propostas em termo de “experimentação”.

No entanto, durante a ditadura militar, os movimentos populares que deram origem à Educação Popular se desarticulam no início para, depois, se reapresentarem com outras propostas, novos sujeitos e novas formas de agir. Na década de 1970, o trabalho educativo passou a ser visto também como resistência e contestação da ordem institucional, mas, sem o discurso político explícito. Foram surgindo várias formas e modalidades de presença e ação populares, como os centros de assessoria à educação popular que se transformaram nas ONGs da década de 1980, politizadas e articuladas a partidos, sindicatos e alas da Igreja progressista.

Houve também mudança nas concepções político-pedagógicas desses movimentos. Tem-se a influência dos conceitos gramscianos que mudam não só a linguagem de pessoas dos setores acadêmico, político e de movimentos sociais, mas também as formas de organização e ação, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. O que interessava não era mais o confronto direto com o Estado, mas a ocupação

de espaços na sociedade civil de forma que se garantisse a construção de um projeto popular. No entanto, nem todas as experiências de organização e ação políticas resultaram no esperado projeto de democracia popular.

Na década de 90, a sociedade dita “civil” também se reinventa, surgindo o que se denomina de novos movimentos sociais. Há também a construção de um novo significado para o termo cultura, substituindo-se a cultura de resistência pela cultura propositiva. Vários movimentos, surgidos nos períodos anteriores, continuam na cena política, ora construindo os mecanismos de auto-fortalecimento, ora buscando articulações em redes e fóruns. Há uma crescente criação de ‘frentes de aliados’, ao lado de uma contínua criação e extensão de redes de intercomunicação e de teias de mútuo compromisso entre unidades e uniões de movimentos sociais. Nesse período, desenvolveu-se também a reflexão teórica e prática da Educação Popular, ampliando seus horizontes, explorando outros campos do conhecimento, espaços de influência e interação com outros ‘sujeitos’.

Em 2003, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidente da República, o tema da Educação Popular como política pública volta a ser colocado na pauta dos movimentos populares. Marca desse período é a criação do Setor de Mobilização Social, que permitiu a articulação da Rede de Educação Cidadã (RECID). Além dessa, outras experiências procuraram refletir e propor ações de educação popular como política pública. Salienta-se que, baseado na experiência e na reflexão de Paulo Freire, não há dicotomia entre os espaços “Estado” e “Sociedade civil”. Para Freire, são entes diferentes, com naturezas autônomas, mas podem e devem se interpenetrar.

Na análise sobre o conceito de rede, principalmente voltado para os movimentos sociais, percebe-se que hoje o termo é utilizado para significar e ressignificar várias formas de organização com intencionalidades diferentes. Quero destacar algumas ideias que considero relevantes. A primeira é a de Melucci, ao afirmar que as redes são uma das novas formas de organização da mobilização coletiva do período pós-industrial, assim como são novos os atores e os conteúdos dessas mobilizações. Scherer-Warren apresenta duas possibilidades de rede: os coletivos em rede e a rede de movimentos sociais. Na Antropologia Social, o conceito rede está relacionado com as conexões sociais e campos sociais, sustentados por uma convergência de interesses, diferenciando-o de comunidade.

Essas novas formas de se organizar trazem consigo fraquezas e forças. Sobre as forças, Melucci aponta a capacidade de mobilizar solidariedades primárias, de permitir

flexibilidade e imediaticidade que organizações mais estruturadas não podem assegurar e no fornecer canais de expressão direta a questões conflituais e à necessidade de participação. Entre as fraquezas, Melucci destaca os riscos permanentes de fragmentação, a dificuldade de manter objetivos gerais de longo prazo, a facilidade da fuga expressiva e a dificuldade de envolver-se com o problema da política em sentido próprio. Para enfrentar essas fraquezas, o autor propõe: a participação e a vigilância dos próprios limites, como a transitoriedade, a orientação aos objetivos, a estrutura inclusiva e não totalizante.

Para muitos dos autores pesquisados, a característica principal de uma organização em rede, junto aos movimentos sociais, é a construção de um novo modelo cultural que se caracteriza pela tentativa de democratização das práticas cotidianas internas ao grupo, e da conseqüente ampliação da participação, ou seja, da formação de uma nova consciência política como forma de vivência do poder, que se realizaria no exercício coletivo, corresponsável e cooperativo.

Assim, para uma gestão democrática na organização em rede, há que se viabilizar as condições econômicas, políticas, informativas e educativas para o “ético exercício do poder”, ou seja, o poder que era vivido sobre os outros ou sobre as estruturas, na rede surge como potência para a realização coletiva. A participação numa rede implicaria em aceitar o desafio de rever as formas autoritárias de comportamento, presentes nas relações entre dominadores e subordinados, mesmo quando os discursos e as intenções são democratizantes.

Os princípios orientadores de uma rede, que visa à transformação da realidade, seriam a democracia e a liberdade. Para isso, é preciso lidar com as tensões internas, da organização, de maneira a não cair em posições extremas, que possam paralisar a rede, mas buscar a vivência do diálogo característico do pensamento freireano, ou seja, da problematização, fazendo emergir as contradições e incertezas do modo de pensar e agir das pessoas, revelando os limites do conhecimento que possuem, despertando a curiosidade, a pesquisa e o encantamento pelo saber.

Uma organização em rede tem necessidade premente e contínua de uma ação comunicativa dialógica: o seu processo de produção de conhecimento e a interpretação da informação que lhe flui endogenamente.

Vê-se, então, que no Projeto Político Pedagógico da RECID, o Princípio 11 é o que trata da “Identidade, horizontalidade e organicidade em rede”. Entretanto, parece-me que não há, ainda, explicitamente, um consenso sobre o conceito de rede, a partir de

um referencial teórico que explicita essa forma de organização, que tem diversas interpretações, conforme a conotação utilizada para empregá-la.

Percebo também que muitos dos conflitos existentes internamente na RECID são relativos aos espaços decisórios e ocorrem, conforme relato dos educadores e educadoras populares, em todos os âmbitos da RECID, desde os grupos de base aos encontros nacionais. A diversidade de experiências organizacionais e a novidade da organização em rede explicariam parte desses conflitos. Considera-se, no entanto, que esses conflitos são parte do processo da configuração da rede, o que tornam necessárias a busca constante e dialógica de consensos possíveis e o amadurecimento das relações pessoais e coletivas.

A Rede de Educação Cidadã deve compreender sua proposta organizativa a partir de seus princípios político-pedagógicos. Ao afirmar, em seu Projeto Popular para o Brasil, a necessária transformação das relações de poder na sociedade, a crença numa democracia realmente participativa e de uma educação libertadora, deve considerar essas afirmativas também como fundamentos da sua organização. Assim, para as tomadas de decisões, é necessária a construção de espaços democráticos, onde se possa efetivar o exercício do poder popular internamente na RECID, como uma espécie de profetismo (denúncia e anúncio) para a sociedade. Que o termo “cidadã” presente em seu título, possa representar uma concepção outra de cidadania (diferente da formulação liberal), como expressa Martins, enquanto participação, sendo o cidadão aquele que é capaz de, com sua ação consciente, forjar seu próprio destino histórico. Participação esta que precisa ver garantida a sua real possibilidade, ou seja, haver igualdade de condições (materiais e simbólicas) para que se tenha acesso às esferas de poder, e o acesso à informação das formas e dos conteúdos da participação, ou seja, dos mecanismos institucionais voltados à participação e das condições de acesso a eles.

Iniciei essa tarefa com a proposta de, reconstruindo um debate interno à RECID, oferecer elementos que fossem inspiradores e desafiadores a nós, educadores e educadoras populares, integrantes dessa rede, bem como a tantos outros e outras que desejem também refletir sobre a organização em rede. Optei por uma jornada autoavaliativa, em que, mais do que observadora, como educadora pudesse também rever minha prática e meu pensamento, assim como, no que pudesse ser viável, rever a prática coletiva dessa rede. É certo que não se sai de uma jornada da mesma forma que se entrou. Em que o aprendizado do caminho tornou mais fácil ou penoso o caminhar?

A história da RECID não é um ponto inicial, muito menos será um ponto final nas diversas e ricas experiências dos movimentos sociais no Brasil, principalmente dos que buscaram e buscam realizar, refletir e reinventar a educação popular. Esta que nunca foi uma prática ausente de sentidos (no plural mesmo, para explicitar as diversas intencionalidades presentes em sua história). A RECID é, pois, parte de um projeto muito maior que ela própria. Aliás, foi em grande parte esse projeto que reuniu pessoas com experiências tão diversas e com linguagens tão distintas a sonhar com a possibilidade de reavivar o movimento popular a partir da educação popular. Mas, nem sempre esse foi ou é o projeto hegemônico para dentro da rede. Conflitos e contradições nem sempre foram superados e posso afirmar, inclusive, que nem sempre foi o diálogo que construiu espaços de decisão.

Mas, é essa a nossa experiência, capaz de nos apontar nossas fragilidades, mas também as potencialidades presentes na caminhada da RECID. Destaco aqui, entre as fragilidades perceptíveis na observação e reflexão deste trabalho, a falta de um diálogo, intenso e sistematizado, sobre a organicidade, refletindo, a partir de sua prática, fundamentos teóricos da organização em rede, do que essa forma de organização apresenta de possibilidade e de desafios para a prática de uma educação humanizadora dentro de um projeto popular para o Brasil. Caminho este que está aberto, já posto e, de certa forma, vem sendo vivido. É preciso, no entanto, conjugar essa reflexão com a político-pedagógica e a gestonária.

De outro lado, é preciso reconhecer a “boniteza” dessa nossa experiência. Considero os momentos de conflitos e os momentos de celebração, de estudo, de prática organizativa (ainda com seus limites), vividos com intensidade, cheios de significados que alimentam nosso sonho pessoal e coletivo. Dá ânimo, traz vida e esperança para quem enfrenta, nas realidades locais, as duras lutas cotidianas pelas conquistas populares. A rede possibilita mais do que trocas materiais (neste caso, os recursos do convênio). Ela é espaço de vivências aonde as pessoas, com suas subjetividades, vão se encontrando coletivamente, reafirmando os ideais políticos, reaprendendo os processos pedagógicos e iniciando novas aprendizagens no campo da organização. Essas pessoas podem, com isso, reencantar-se com os projetos coletivos, desejar e experienciar novas propostas de relações humanizadoras, como denúncia das relações opressoras e desumanizantes da sociedade e anúncio para outro mundo possível. E falo particularmente da minha experiência nessa rede.

Mas também essa experiência me ensinou o que Paulo Freire refletiu sobre alfabetização e democracia. Muitas vezes, desejamos tanto algo que consideramos bom que podemos correr o risco de sermos totalmente contraditórios a esse desejo em nossa prática. Freire dizia que o “autoritarismo é tão danado” e está de tal maneira impregnado em nós que podemos achar que democracia se faz de cima para baixo (FREIRE; FREIRE, 2001, p. 130). Podemos desejar tanto a vivência em rede na construção do poder popular por meio de uma educação libertadora que essa nossa ânsia pode nos levar a atitudes autoritárias. Até que ponto estamos valorizando ou reforçando os projetos emancipatórios em nossa rede, e até que ponto essa experiência pode se apresentar contraditória ao que anuncia?

Como nos lembra Freire e Freire (2001, p. 65), somos seres incompletos. É a consciência dessa incompletude que nos lança a um processo permanente de pesquisa e é essa busca que faz surgir a esperança. Assim, ao compreender que essa rede não é “perfeita” (e não deveria mesmo ser), que nem ao menos conseguimos ainda definir, consensualmente, e a partir de nossa prática, que tipo de rede somos, e se queremos ser mesmo isso, nos lançamos no caminho da busca. Devemos também, no entanto, não esquecer que esse caminho nos leva à ação, nos tornando seres com opções, com a possibilidade de decisões, inclusive de rupturas, mas acima de tudo, dialogicamente éticos, ou seja, coerentes. Ter consciência de que estamos nos fazendo nesta e com esta rede, algo em construção, não nos dá o direito de deixarmos de lado a reflexão profunda sobre o nosso jeito de ser e de agir, coletivamente. Pelo contrário, nossa consciência de incompletude nos deverá impulsionar nessa proposta de uma práxis libertadora, esperançosa e ética, porque busca ser coerente com nossa história e nossos projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Vivianne. **Redes sociais e redes naturais**: a dinâmica da vida. RITS. Disponível em: <http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmes_fev2004.cfm>. Acesso em: 23 jun. 2008.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**. Vida e obra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BARBOSA, Rita Cristina. Educação popular e a construção de um poder ético. In: **Espaço Acadêmico**, n. 78, nov 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/078/78barbosa.htm>>. Acesso em 31 de jan. 2012.

BARNES, J. A. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**: métodos. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2010

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (org.). **A questão política da educação popular**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (org.). **A questão política da educação popular**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O que é educação**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos: 20).

BRITTO, Rovilson Robbi. Sociedade, novas tecnologias de comunicação e a possibilidade de articulação de espaços públicos de debate e embate. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Recepção mediática e espaço público**: novos olhares. São Paulo: SEPAC/Paulinas, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. 7ª ed. rev. e amp.v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Trad. Roneide Venâncio Majer.

_____. **O poder da identidade**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, Suzana Costa. **Comunicação e educação popular**: reflexões e propostas. Adital: Fortaleza, CE, 2010. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?cod=44263&lang=PT>. Acesso em 03 de março de 2012.

DELIZOICOV, Demétrio. Ensino de Física e a concepção freireana da educação. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**. Vol. 5. N. 2. Dez 1983.

DELORENZO, Adriana. A blogosfera se consolida. In: **Revista Fórum**, n. 100, ano 9, julho de 2011, p. 16-19. Publisher Brasil, São Paulo.

DIAS, Silvano Severino; ARAÚJO, José Carlos S. **Fundamentos da teoria educacional em Vieira Pinto**. SBHE, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0414.pdf>> Acessado em 28 de agosto de 2011.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 2005.

FANTIN, Maristela. Educação Popular e Saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. In: UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina. **Caderno de debate Educação popular e saúde**: diálogos com a vida. Florianópolis, SC: 2000. Disponível em: <<http://www.gices-sc.org/Edu.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

FRANCO, Augusto de. **O que são realmente as redes sociais e como articulá-las**. Carta Social, n. 156, 2008. Disponível em: <http://augustodefranco.locaweb.com.br/cartas_comments.php?id=182_0_2_0_C>. Acesso em 01 de fevereiro de 2008.

FREI BETTO. **O governo Lula**. Dez 2010. Correio da Cidadania. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5318&Itemid=79>. Acesso em 03 de março de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 71)

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010a. (Coleções questões da nossa época; v. 1).

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da educação popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009 (Coleção educação para todos; 4).

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. (Coleção educação para todos; 17).

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas públicas educativas com participação social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a educação popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009 (Coleção educação para todos; 4).

LYRA, Flávio. Rede de Talheres: uma identidade em construção. In: FREI BETTO (org.). **Fome Zero: textos fundamentais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004a.

_____. Educação para cidadania e mobilização social: metodologia de intervenção em processos de desenvolvimento local sustentável. In: FREI BETTO (org.). **Fome Zero: textos fundamentais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004b.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Fórum EJA, 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2011.

MANCE, Euclides André. **Redes de colaboração solidária**. Aspectos econômico-filosóficos: complexidade e libertação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A revolução das redes como estratégia de libertação popular**. CEPAT-Infoma, n. 51, junho de 1999, p. 47-55. Disponível em: <<http://www.ifil.org/rcs/biblioteca/mance4.htm>>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In: MAFRA, Jason, et alli (orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. **Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político**. Campinas, SP: PUC-Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art_conceito_de_cidadania.pdf>. Acesso em Dez 2011.

MAYER, Adrian C. A importância dos quase grupos nas sociedades complexas. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2010

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbanoindustrial**. ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2268--Int.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

OLIVEIRA, Marina de Magalhães Carneiro de. **A prática de atuação em rede**. Disponível em <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/eb55436e-419c-41dd-8ea3-5ad6b5d760f2/Default.aspx>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

PALUDO, Conceição. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009 (Coleção educação para todos; 4).

POLETTTO, Ivo. Educação cidadã multiplicadora: o que é? In: FREI BETTO (org.). **Fome Zero: textos fundamentais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

PONTUAL, Pedro. Metodologia, métodos e técnicas na educação popular. In: SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular/ Cefúria, 2005. (Série Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares).

PORTUGAL, Sílvia. **Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica**. Oficina do CES n.º 271. Março de 2007. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/271/271.pdf>>. Acesso em 5 de novembro de 2011.

RECID MINAS GERAIS. **Relatório 5º Encontro Estadual: organicidade e sustentabilidade: a RECID-MG, com os pés no chão, pensa o futuro**. Belo Horizonte: 11 a 13 de março de 2011.

RECID SUDESTE. **Processo de aprofundamento da Rede de educadores/as populares sobre organicidade na Região Sudeste**. Carta à Comissão Político-Pedagógica da RECID. São Paulo: 2007.

_____. **Relatório do IV Encontro Regional – Sudeste**. Mendes, RJ: 20 a 22 de junho de 2008.

REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ. **Vamos lá fazer o que será: mobilização social e educação cidadã**. Brasília, DF: Talher Nacional, 2006.

_____. **Projeto político-pedagógico**. Brasília, DF: Talher Nacional, 2007.

_____. **Relatório final do 9º Encontro Nacional da Rede de Educação Cidadã:** Nas rodas da vida partilhamos saberes e recriamos a História. Luziânia, GO: 17 a 20 de julho de 2008.

_____. **Cartas pedagógicas.** RECID/ Talher Nacional: Brasília, DF, 2008.

_____. **Plano nacional de formação.** RECID/Talher Nacional, 2009a.

_____. **Educação popular como política pública.** Texto para debate. Talher Nacional: Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.recid.org.br/comunicoteca/item/35-ep-politicapublica.html>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

_____. **Relatório 3ª Ciranda da Educação Popular e 10º Encontro Nacional:** Com os pés no chão da história, celebramos a caminhada e construímos a utopia de um novo Brasil. RECID/Talher Nacional: Luziânia, 2010.

RICCI, Rudá. Análise de conjuntura. In. **Relatório do Encontro da Rede de Educação Cidadã em Minas Gerais, 14 a 18 de fevereiro de 2006.** RECID-MG: Belo Horizonte, 2006.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais.** 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. Redes para a (re)territorialização de espaços de conflito: os casos do MST e MTST no Brasil. **INTERFACE: a journal for and about social movements.** Vol. 1, n. 1, p. 105-124. Jan 2009. Disponível em: <<http://interfacejournal.nuim.ie/wordpress/wp-content/uploads/2010/11/interface-issue-1-1-pp105-124-SchererWarren.pdf>>. Acesso em 5 de novembro de 2011.

SCHNORR, Gisele Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire.** Vida e obra. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia:** realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** Curitiba: Editora Gráfica Popular/ Cefuria, 2005 (Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares, 01)

SILVA, Carmem Silvia Maria da; MESQUITA, Luciene. Redes e fóruns sociais. O movimento das redes e as redes de movimentos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação e movimentos sociais**. Boletim 03, abr 2005, p. 40-48.

STRECK, Danilo. Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: MAFRA, Jason, et alli (orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

TALHER NACIONAL. **Educação cidadã: novos atores, nova sociedade**. Programa Fome Zero/ Setor de Mobilização Social: Brasília, junho de 2004. (Caderno de estudos: 02).

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

WHITAKER, Francisco. **Redes: conversando com Chico Whitaker**. (Suplemento do vídeo Redes). São Paulo: Paulinas, 2001.

_____. **Rede: uma estrutura alternativa de organização**. São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo/ Gabinete do Vereador Francisco Whitaker, 1993. Disponível em: <http://inforum.insite.com.br/arquivos/2591/estrutura_alternativa_organizacao.PDF>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

ANEXOS

Anexo 1. Texto-base utilizado na oficina sobre organicidade com educadores e educadoras da Região Sudeste

Educação Popular e organicidade em rede

Suzana Costa Coutinho - RECID

A Rede de Educação Cidadã (RECID) vem realizando um esforço coletivo para a sua organização política, pedagógica e organizacional. O primeiro momento podemos localizar na realização da Sistematização de Experiências, realizada entre os anos de 2006 a 2007, que deu origem ao texto “Vamos lá fazer o que será” e a um vídeo documentário com o mesmo nome. Nesse processo, os/as educadores/as perceberam e reafirmaram a necessidade da elaboração de um projeto político-pedagógico que manifestasse a identidade da RECID, seus projetos, sua metodologia de ação e sua forma organizativa. Realizou-se assim o que destacamos como “segundo momento”, com a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do seu entendimento de um Projeto Popular de Brasil (PPB), entre os anos de 2007 a 2008.

Queremos destacar neste trabalho a concepção de organização em rede explicitada pela RECID no seu Projeto Político-Pedagógico, as concepções teórico-práticas de organização em rede e os desafios que as compreensões e concepções de organização, já presentes na RECID, trazem para a construção do “inédito e viável” (cf. Paulo Freire). Utilizaremos, para isto, o método freireano, organizando nosso texto e nossa reflexão da seguinte forma:

- 1) Observação da realidade: refletir os princípios colocados no PPP da RECID, que enfatizam o eixo organizativo, assim como falas presentes em outros momentos de encontros nacionais e olhar para a atual organização da RECID.
- 2) Problematização: reflexão conjunta sobre a questão: da maneira como hoje a RECID se estrutura, onde e como vemos “funcionar” a organicidade em rede? Quais os aprendizados nesse processo e os nossos limites?
- 3) Aprofundamento teórico: a partir de textos que nos ajudem a compreender a organicidade em rede junto aos movimentos sociais e populares, com concepção voltada para a transformação da sociedade.
- 4) Organização da ação: debater e propor ações possíveis (viáveis) que fortaleçam a compreensão e a vivência da práxis organizativa em rede.

Observando a realidade:

O PPP da RECID é formatado em princípios e diretrizes. O que diretamente explicita seu projeto organizativo é o Princípio 11º: Identidade, horizontalidade e organicidade em rede. As diretrizes desse princípio são as seguintes:

1. Estabelecer e fortalecer espaços e meios para assegurar a democratização da comunicação, informação e partilha de conhecimento e das experiências em toda a Rede de Educação Cidadã, considerando as potencialidades locais.
2. Fortalecer e ampliar espaços de discussão para tomada de decisões, explicitando os conflitos e problematizando as relações de poder na Rede de Educação Cidadã.

3. Estruturar, fortalecer e garantir a identidade da Rede de Educação Cidadã, em um processo de gestão política colegiada, pedagógica e econômica, compartilhada, alternada, horizontal e transparente, evitando estruturas hierárquicas de poder.
4. Garantir e aprofundar a construção da autonomia e da sustentabilidade da Rede de Educação Cidadã, respeitando as especificidades regionais e estaduais.
5. Garantir a organicidade e a sustentabilidade da Rede de Educação Cidadã, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico.

Durante os encontros nacionais, alguns conceitos de rede foram elaborados pelos participantes. Entre eles, o seguinte:

A Rede de Educação Cidadã é uma articulação de entidades e movimentos sociais, de educadores populares que trabalham na base, com a pedagogia freireana. E, por isso, algo em constante processo de construção.

Entretanto, parece-nos que não há, explicitamente, um consenso em torno dessa conceituação. Os materiais publicados sublinham as características de trabalho popular e de base, mas pouco evidenciam da organicidade de rede. Falam em articulação de educadores/as populares nos estados e Distrito Federal, bem como de movimentos e grupos populares. No entanto, não percebemos, de forma objetiva, uma descrição dessa articulação como rede, a partir de um referencial teórico que explicita essa forma de organização que tem, como veremos, diversas interpretações conforme a conotação utilizada para empregá-la.

Hoje, a organização da RECID pode ser assim descrita:

- 1) Grupos ou núcleos de pessoas/famílias que participam das ações de mobilização, articulação e educação popular;
- 2) Grupos ou núcleos de educadores/as populares, contratados ou não, militantes em outros coletivos, em parceria com a RECID;
- 3) Grupo de assessoria (Talher Nacional) que hoje está no Governo Federal, no Setor de Mobilização Social da Presidência da República, criado pelo Governo Lula em 2003. Este grupo possui uma Secretaria com estrutura física e funcionários ligados ao Gabinete da Presidência da República.

As atividades realizadas hoje estão sustentadas, financeiramente, por um convênio junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos, um termo de parceria que formaliza essas ações em oficinas e encontros, com metas preestabelecidas durante processo de debate entre os/as educadores/as populares e os gestores do convênio.

Olhando para a forma como os/as educadores/as populares se organizam, diante também das possibilidades do convênio, temos:

- a) Oficinas com os núcleos ou grupos de base (famílias, lideranças populares, educadores/as populares);
- b) Encontros estaduais
- c) Encontros por grandes regiões
- d) Encontros nacionais.

Em 2006 a 2008, intensificou-se o debate para a criação de uma comissão formada por educadores/as populares, representantes das regiões, para atuarem como instância nacional, participando das decisões anteriormente assumidas somente pelo Talher Nacional. Foi um processo de amplo debate que culminou, embora não com a adesão total da RECID (os/as educadores/as da Região Sudeste manifestavam-se contra

a instalação de uma instância, sendo favoráveis mais a um grupo de trabalho rotativo que participasse das decisões nacionais, mas sem o caráter permanente de comissão), na criação da Comissão Nacional, formada hoje por dois representantes de cada região, sendo que os estados determinam a sua representação. Dessa forma, podemos desenhar a estrutura da RECID da seguinte forma:

- Grupos de base – Grupos de Educadores/as Populares nos estados e DF – Talher Nacional – Comissão Nacional.

Os espaços de decisão variam conforme a abrangência e a autonomia dos grupos. Assim, as decisões relativas aos grupos são tomadas por eles mesmos, procurando-se manter o princípio do diálogo e da emancipação dos sujeitos populares; as decisões estaduais, pelo conjunto dos/as educadores/as em seus estados; as decisões regionais, pelos representantes nas reuniões e encontros das grandes regiões; as decisões nacionais procuram seguir o fluxo base – nacional, com consultas sobre as decisões. Aqui há maior variedade de espaços decisivos: o Talher Nacional (TN) junto com a Comissão Nacional (CN), durante suas reuniões, têm enviado consultas aos estados, bem como demandado ações para os mesmos; as comissões temáticas, formadas por representantes do TN e da CN seguem esse caminho. No entanto, há um esforço para que as decisões consideradas mais importantes sejam balizadas nos encontros nacionais, que ocorrem segundo planejamento até duas vezes ao ano, desde 2004. Outros espaços são criados conforme necessidade e demanda, como o Encontro de Formação, com número menor de educadores/as populares (representação por estado), com o objetivo específico de elaborar, a partir das consultas aos estados, o Plano Nacional de Formação.

Os conflitos existentes são relativos aos espaços decisórios e ocorrem, conforme relato dos/as educadores/as populares em todos os âmbitos da RECID, desde os grupos de base aos encontros nacionais. A diversidade de experiências presentes na RECID pode ajudar a explicar parte desses conflitos. Outro elemento importante é a novidade da organização em rede que, como veremos no aprofundamento teórico, sendo ainda recente entre os movimentos sociais e populares, quebra com paradigmas organizativos já constituídos, geralmente de forma mais ou menos hierarquizada, presentes na história pessoal e coletiva dos/as educadores/as populares.

Geralmente, esses conflitos são vistos e relacionados ao campo das “relações de poder”, explicitados nas críticas ao centralismo de decisões, ao não compartilhamento de informações que o grupo ou parte dele considere relevante, às intenções de determinados grupos sobrepostas a de outros, assim como a dificuldades de relações pessoais e intersubjetivas, no aspecto da liderança, seja provisória ou permanente. Considera-se, no entanto, que esses conflitos são parte do processo da configuração da rede, bem como de outras formas de organização. O diferencial está na forma como eles são tratados: em organizações hierárquicas, não há necessidade de consensos ou de diálogos permanentes, conforme a convicção de poder existente; no entanto, na RECID preocupa-nos a busca constante e dialógica de consensos possíveis e de amadurecimento das relações pessoais e coletivas.

Problematizando a realidade:

Proposta para o trabalho em grupos: da maneira como hoje a RECID se estrutura, onde e como vemos “funcionar” a organicidade em rede? Quais os aprendizados nesse processo e os nossos limites? Há outros elementos a considerar no texto apresentado?

Aprofundando o conhecimento:

Para Castells, as redes constituem a nova morfologia social e a difusão da sua lógica modifica, de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura.

Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Além disso, eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social. (CASTELLS, 2003: p. 565).

Oliveira (2007) declara que “dentre os fenômenos observáveis com o crescimento e o fortalecimento da atuação das organizações da sociedade civil, o fenômeno das redes talvez seja o mais fascinante deles, quer pela rapidez e força com que tem se expandido, quer pelos desafios que coloca para aqueles que o vivem.” A autora explicita, em um primeiro momento, o conceito de rede como articulação de vínculos, a partir de outra autora, Inojosa. Para elas, “deste modo, o fenômeno de atuação em redes não se constituiria numa inovação nas formas de organização social, sendo antes a própria experiência de constituição do tecido social. Mas a consciência, a percepção e o estudo de fenômenos de atuação em rede na sociedade são relativamente novos.”

No conceito utilizado por Oliveira, papel fundamental tem a internet, pois foi a partir dela que “a prática da atuação em rede ganhou maior visibilidade e compreensão entre as pessoas”. O termo chave nessa conceituação é “conexão”. Considera a autora que a “expansão da internet contribuiu imensamente para a autonomia dos indivíduos no que diz respeito ao seu poder de comunicação, ampliou seu contato com a informação e o conhecimento e seu poder de consumo de produtos e de serviços”. Esta autonomia, no entanto, criou uma interdependência global: “o mercado financeiro interliga o mundo inteiro de modo virtual, rompe fronteiras físicas e é capaz de desmornar a economia de um país num único dia”.

Em seus estudos, Oliveira destaca, na característica de rede, os seguintes pontos:

- As pessoas se colocam em contato com outros;
- Passam a conversar com pares, com pessoas que têm vivências similares com o objeto, tema ou problema que os coloca em contato;
- Passam a um patamar de percepção mais ampliada da causa que abraçam, para além dos limites da organização em que atuam e de seus beneficiários;
- As possibilidades de se lidar com o tema ou problema se expandem;
- Podem surgir possibilidades de ação conjunta.

Em texto divulgado pela RITS, a Rede de Informações do Terceiro Setor, as redes são classificadas em: temáticas (quando congregam entes em torno de um tema); regionais (quando congregam entes de um mesmo nicho geográfico); ou organizacionais (quando congregam organizações com objetivos comuns). E ainda segundo Inojosa, as redes podem ser constituídas por indivíduos, organizações ou

ambos. Podem promover relações interpessoais, interorganizacionais, intergovernamentais e intersetoriais.

Observa, no entanto, a autora que o ideal de rede, apresentado na teoria, muitas vezes está bem distante da prática de atuação conjunta observada em grupos.

É comum, por exemplo, encontrar grupos fechados, restritos a um número de pessoas ou de organizações; ou grupos com certa hierarquia, com membros representativos que centralizam a tomada de decisão... Alguns grupos se institucionalizam, tornam-se pessoa jurídica. Surge então o questionamento: tais grupos ainda podem ser considerados redes? O convívio com diferentes iniciativas como essas tem nos levado a valorizar mais o ESTAR em rede do que o SER rede. O conceito de rede já vem carregado de uma série de pressupostos, de qualidades (OLIVEIRA, 2007).

Oliveira destaca, novamente, Inojosa em sua identificação de três elementos que podem ser considerados pilares para a atuação em redes: idéia-força, reeditores e projeto ou produção comum.

A Idéia-força seria um conjunto de princípios que traz em si uma força mobilizadora para a ação, importante para construir a identidade das pessoas que atuam em conjunto. Esses princípios ajudariam o grupo a direcionar esforços e a ter clareza sobre a que devem dizer *não*.

A função de reeditor pode ser assumida por qualquer pessoa que tenha um grupo de influência e é capaz de transmitir, introduzir, negar idéias e de criar sentidos para e com esse grupo. “O reeditor é quem reedita, vive a idéia-força, interpreta-a, cria sentido para ela dentro da sua realidade, e a comunica, influenciando audiências. A reedição contribui para a expansão e a perpetuação da rede, pois um reeditor mobiliza novos reeditores e, com o tempo, a idéia-força tende a se transformar, adaptando-se às mudanças da sociedade”, explica Oliveira.

Já a produção comum significa colocar em prática a idéia-força, seja através da divulgação de informações, seja através da produção de bens ou serviços. “Pessoas que atuam em rede necessitam de projetos, ações que ponham em prática a idéia-força. Isso não significa que todos tenham que estar ao mesmo tempo no mesmo local fazendo a mesma coisa. Se dois membros estão pondo em prática uma ação a partir da idéia-força, aí vive a rede. É a produção comum que realimenta a rede, dá visibilidade a ela, atraindo novos entes”, salienta Oliveira.

Tensões e diálogos possíveis

Segundo Whitaker, os elos básicos que dão consistência a uma rede são as informações que transitam pelos canais que interligam seus integrantes. “Inclusive podem se organizar redes com o único objetivo de intercâmbio de informações”. Na estrutura organizacional em rede (horizontalidade), todos têm o mesmo poder de decisão, porque decidem somente sobre sua própria ação e não sobre a dos outros. “Não há dirigentes nem dirigidos, ou os que mandam mais e os que mandam menos. E todos têm o mesmo nível de responsabilidade – que se transforma em co-responsabilidade – na realização dos objetivos da rede” (Whitaker).

Para ele, nas redes, o poder se desconcentra, por isso também a informação, que se distribui e se divulga para que todos tenham acesso ao poder que sua posse representa.

Como as redes não comportam centros ou níveis diferentes de poder, a livre circulação de informações – a livre intercomunicação horizontal – torna-se assim uma exigência essencial para o bom funcionamento de uma rede. Todos os seus membros têm que ter acesso a todas as informações que nela circulem, pelos canais que os interliguem. Não podem existir circuitos únicos ou reservados, para que canais que eventualmente se bloqueiem não impeçam que a circulação da informação se faça, livre e múltipla (WHITAKER).

No entanto, Oliveira destaca que a observação atenta do que ocorre entre grupos que se articulam, que se comunicam e que vivem em rede possibilita identificar diferentes forças atuantes no sistema como um todo. “Forças que não são visíveis a olho nu, mas que podem ser percebidas à medida que se observam as tensões que ocorrem nas relações entre as pessoas. As pessoas envolvidas normalmente consideram estas tensões como problemas, obstáculos ao bom funcionamento da rede”, explica.

Oliveira não julga as tensões, mas procura identifica-las como movimento, intenções e vida na rede. Essas tensões, no entanto, exigem “flexibilidade e a consciência de que tudo está em movimento, o tempo todo. Posições extremas tendem à paralisia e levam ao risco de ruptura, a habilidade reside em movimentar-se entre as polaridades, com criatividade” (Oliveira, 2007). Essas tensões acontecem, segundo Oliveira, em três relações: a da forma e do movimento; a do centro e da periferia e a do indivíduo e o coletivo.

Em relação à forma e ao movimento (ou a estrutura e a função), Oliveira explica que nas organizações humanas, normalmente as estruturas organizacionais são definidas depois que já há alguma ação vivida em conjunto que demande tal forma. As redes com frequência se organizam em comitês, coordenações, grupos de representação formados por decisão dos membros, com funções específicas.

Com o decorrer do tempo e o surgimento de novas necessidades e iniciativas dentre os membros da rede, pode ser que novos arranjos estruturais se tornem necessários. Como lidar com as estruturas já existentes e as relações de poder já estabelecidas dentro da rede? Elas perderão sua função? Não caberia a estas pessoas decidir também estes âmbitos que surgem? (OLIVEIRA, 2007).

Ela afirma que é comum encontrar situações de tensão nestes momentos: pessoas que desejam manter as estruturas iniciais por reconhecerem sua importância e as que desejam que as ações ocorram, independentemente das estruturas existentes. “Diante desta tensão, recomenda-se ao grupo buscar compreender que ações estão acontecendo. De onde estão vindo os impulsos de novas iniciativas na rede? Qual seria a melhor maneira destes impulsos virem a se concretizar? Como isto dialoga com as estruturas existentes?”

Oliveira aponta uma alternativa para a dinâmica em rede: a constituição de grupos funcionais, criados por delegação, estruturados enquanto há a tarefa, e com um representante das estruturas de poder pré-estabelecidas. Para ela, isto não envolve perda de poder, mas multiplicação de poder. “O poder migra para que outras pessoas também possam tomar decisões”.

Sobre a relação centro e periferia, a autora destaca duas forças presentes no sistema em rede: as centrípetas, voltadas para dentro, e as centrífugas, voltadas para fora.

À medida que um grupo desenvolve sua ação em rede, as pessoas vão construindo diferentes maneiras de viver a idéia-força; a rede se expande, já não é possível saber tudo o que ocorre na rede, já não se tem controle sobre tudo. É comum surgirem forças

centrípetas, que tentam manter o controle sobre os resultados produzidos, padronizar as formas de atuação, padronizar o perfil desejado de membros da rede, cercar as informações geradas etc. Por outro lado, é também comum surgirem forças centrífugas, que tentam expandir a rede para outras regiões ou membros, ressignificar a idéia-força para diferentes realidades que passam a atingir, criar novas formas de atuação em resposta a demandas específicas (OLIVEIRA, 2007).

Para a autora, as duas forças são legítimas e ocorrem a partir de pessoas que desejam o melhor para a rede. No entanto, salienta que elas são distintas e, dependendo de como são tratadas nas relações entre o grupo, podem ser vistas como antagônicas. Sendo assim consideradas (ou se é voltado para o centro, ou se é voltado para a periferia) o grupo teria um problema.

Para lidar com esta tensão, recomenda-se que o grupo se pergunte: qual é a situação de nossa rede? Em que estágio de desenvolvimento a rede está? Neste estágio, o que devemos controlar, centralizar, padronizar, e para quê? E o que devemos abrir, expandir, diversificar, e para quê? Certamente haverá situações que irão requerer forças centrípetas, e haverá situações que demandarão forças centrífugas (OLIVEIRA, 2007).

A terceira forma de tensão está na relação entre indivíduo e coletivo. Para Oliveira, o membro da rede é autônomo, livre para participar da rede no momento em que lhe convém, à medida que lhe faz sentido participar. “A rede, por sua vez, só existe à medida que seus membros conectam-se entre si”. Salienta que na prática, cada membro da rede está sempre lidando com seus interesses individuais e com os objetivos comuns aos outros membros. Entretanto, para ela, os dois extremos são nocivos à prática em rede.

Como pode uma rede congregar pessoas que se unem a partir de interesses comuns e ao mesmo tempo ser capaz de responder a necessidades específicas e tão dinâmicas de seus membros, de modo que lhes faça sentido permanecer em rede? Esta tensão se manifesta normalmente nos processos de tomada de decisão (OLIVEIRA, 2007).

Nesta relação, a autora indica dois conceitos que podem ajudar a lidar com a tensão: o de consenso e o de consentimento. No primeiro, busca-se chegar à mesma opinião, o que pode ser um processo lento. No consentimento, busca-se chegar a decisões possíveis até onde não gerem objeção de alguém do grupo, que fundamente essa posição de forma razoável. “Ou seja, as pessoas concordam com a alternativa com a qual não tenham objeção”.

Whitaker afirma que numa estrutura horizontal não existe representação. Para ele, cada membro da organização é autônomo em sua ação, mas responsável pelos seus efeitos na realização dos objetivos do conjunto. “Se há delegações de poder, por acordo entre os que o delegam e os que o recebem, não se estabelecem níveis, mas sim tipos diferentes de responsabilidade, com vistas à realização dos objetivos perseguidos”, salienta.

A atuação em rede como práxis libertadora

Segundo Rudá Ricci, no Brasil, os movimentos sociais adotaram quatro modelos de organização social (cf. A formação da alma brasileira, de José Murilo de Carvalho):

1. A Igreja: de base, pequena, comunitária, passa para a paróquia, onde há pouca participação, até chegar na diocese, onde só o bispo decide (afunila o espaço de decisão, mas parte da base).
2. Sindical: por meio das diretorias.
3. Partidos políticos: centraliza na liderança (poder da oratória); tem os dirigentes e os militantes.
4. Exército: chegou a ser modelo para partidos (Movimento Tenentista). No Brasil, o exército é mais importante do que em outros países.

Para ele, os movimentos sociais começaram a romper com esses modelos a partir do Fórum Social Mundial: ele não tem diretoria, é proibida carta aberta e não lança campanha. A formação se dá por redes (fóruns diversos, inter-redes etc.).

Ricci explica as desvantagens dos modelos eclesial, sindical, partidário e militar, apontando as seguintes características:

- a) burocracia, controle que a gente não conhece;
- b) processo de decisão muito especializado: há reuniões, mas já há uma decisão prévia, mastigada. Hoje os assessores geralmente são da área acadêmica. Segundo Ricci, são as universidades que mandam nas políticas públicas no Brasil. De Getúlio a JK eram os funcionários de carreira: Drumond, Anísio Teixeira... Hoje, são os acadêmicos (Fundação Getúlio Vargas, Fundação João Pinheiro, PUC, USP etc.). Alternativa são as universidades populares.
- c) divisão do poder: quem executa não pensa e quem pensa não vai à rua.

Whitaker explica que os modelos tradicionais se organizam em forma de pirâmide e que esta forma de organização está presente, de modo hegemônico, em nossa sociedade. Segundo ele, o modelo piramidal é mais usual por causa da influência da cultura e dos modos de agir dominantes.

Imita-se, quase naturalmente, a estruturação piramidal da riqueza e do poder na sociedade em que vivemos. Além disso, no confronto ou negociação entre organizações colocam-se sempre, frente a frente, seus responsáveis ou dirigentes, ou seja, os topos das respectivas pirâmides – numa perspectiva de poder versus contra-poder. Todos se vêem, portanto, praticamente obrigados a assim se estruturar (WHITAKER).

Para Amaral, configurando estruturas abertas, não-circulares, com expansão ilimitada, as redes representam hoje importantes instrumentos de organização, articulação e mobilização social. Justamente por suas potencialidades, as redes apresentam, na visão da autora, o desafio no campo político das relações internas.

A estrutura horizontal em rede rompe com as relações tradicionais, piramidais, de poder e de representação, possibilitando vivenciar nas relações sociais e políticas as idéias e princípios emancipatórios, de empoderamento de pessoas e organizações. Organizar-se em rede resgata a radicalidade de propostas libertárias e a fé no ser humano como um ser de fraternidade e liberdade. Na rede, o poder que tradicionalmente é vivido como poder sobre os outros ou sobre as estruturas surge como potência para realizar coletivamente (AMARAL).

A autora afirma que as redes questionam frontalmente as relações interpessoais e interinstitucionais de poder. Para ela, “participar verdadeiramente de uma rede implica em aceitar o desafio de rever as formas autoritárias de comportamento as quais estamos acostumados e que reproduzimos (como dominadores e como subordinados) apesar dos discursos e intenções democratizantes”.

O poder na rede resulta da iniciativa, o que faz com que o poder mude constantemente. Segundo Amaral, “esse fenômeno causa um certo atordoamento, já que estamos acostumados a obedecer ou mandar, a partir de funções fixas, determinadas hierarquicamente”. As dificuldades estariam na falta de uma cultura de decisão compartilhada: “não temos o hábito de conviver com diversos focos de poder atuando simultaneamente e de forma independente, compartilhando objetivos comuns, numa só estrutura”. Haveria uma cultura do “conforto” em ter uma instância central que tome as iniciativas, decida e assuma as responsabilidades.

Nas redes, temos que ir além da prática da consulta democrática e precisamos de vários focos de iniciativas, de multi-lideranças. Autonomia e insubordinação são conceitos-chaves. Nesse sentido, participar de uma rede, com radicalidade, assumindo seus fundamentos, representa uma revolução política individual, uma nova forma de organizar e vivenciar espaços de poder (AMARAL).

Mance destaca que o modelo de rede tem encontrado críticas junto aos intelectuais de esquerda.

A dificuldade de entendimento que isso suscita talvez resida em aceitar que as diversas organizações do setor popular da sociedade civil possam unificar ações em torno de eixos de luta (nos campos da produção econômica, reprodução social e da cultura) politicamente antagônicos ao capitalismo, mesmo assumindo, cada um desses atores coletivos, sua estratégia peculiar de organização e luta, independentemente de adotarem a estratégia de um "partido único" - como muitos defenderam até poucas décadas atrás - ou de alguma organização política centralizada que o substitua.

Adotando o conceito de “revolução molecular”, de Felix Gattari, Mance também destaca a dificuldade da compreensão desse conceito.

Para muitos é difícil compreender como multiplicidades de ações moleculares que variam de escopo e escala - pense-se na diversidade de ações específicas dos movimentos sociais-populares e nos diversos níveis de suas abrangências que vão da ação local à ação internacional - possam articular-se em redes desenvolvendo ações conjuntas sem que haja um projeto político único e centralizado que os articule, mas unificados em torno de objetivos comuns consubstanciados nos eixos de luta.

Segundo ele, muitos intelectuais resistem em aceitar o potencial caráter estratégico - para a construção de uma sociedade democrática e pós-capitalista - das lutas de índios, negros e mulheres, de sem-tetos e portadores de deficiências, de cooperativas de produção e consumo e de movimentos culturais.

Aplicando a todos eles certos esquemas teóricos que não resultam da análise criteriosa da práxis desses movimentos em seus diversos contextos, afirmam que, por eles não enfrentarem diretamente a contradição entre capital e trabalho, são apenas espaços táticos para a ação político-organizativa. Não percebem que essas lutas, se articuladas em torno de eixos estratégicos, podem avançar não apenas na busca de conquistas imediatas, mas de transformações estruturais do capitalismo.

Mance destaca que aí reside a força da organização em rede: quando essas ações forem articuladas “estrategicamente sob um modelo de rede, visando implementar os princípios de autopoiese, integralidade, extensividade, intensividade, fluxos solidários de valor, de matérias e de informação, etc - podem vir a engendrar uma alternativa ao capitalismo e, portanto, a superação desse sistema como modo de produção dominante”.

Para Mance, “de fato, as práxis de libertação, voltadas aos objetivos dos setores populares da sociedade civil, podem molecularmente realimentar-se em revolucionários movimentos de rede”.

Whitaker salienta que “o exercício da liberdade, responsabilidade e democratização da informação, que a lógica das redes desenvolve, ajuda a mudar, nos seus participantes, os padrões de dominação, competição, autoritarismo e manipulação que a cultura dominante introjeta em cada um de nós”. Ele explica que esta é uma prática nova que reeduca, “embora essa reeducação possa ser um processo lento de superação dos hábitos, métodos e perspectivas que nos cercam de todos os lados, continuamente”.

Organizando a ação:

Debater e propor ações possíveis (viáveis) que fortaleçam a compreensão e a vivência da práxis organizativa em rede.

O que ainda precisamos fazer para amadurecer nossa prática organizativa em rede? Que elementos já temos e que precisam ser melhorados? O que ainda nos falta?

Referências bibliográficas:

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 7ª ed. rev. e amp.v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Trad. Roneide Venâncio Majer.

MANCE, Euclides André. **A Revolução das Redes como Estratégia de Libertação Popular**. <<http://www.milenio.com.br/ifil/rcs/biblioteca/mance4.htm>>

OLIVEIRA, Marina de Magalhães Carneiro de. **A prática de atuação em rede**. <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/eb55436e-419c-41dd-8ea3-5ad6b5d760f2/Default.aspx>> Acesso em 13 ago. 2007.

RICCI, Rudá. **Análise de conjuntura**. In. Relatório do Encontro da Rede de Educação Cidadã em Minas Gerais, 14 a 18 de fevereiro de 2006, Belo Horizonte.

WHITAKER, Francisco. **Rede: uma estrutura alternativa de organização**. (Suplemento do vídeo Redes). São Paulo: Paulinas.

Anexo 2. Texto-base utilizado na oficina nacional com educadores e educadoras da RECID.

Encontro Nacional da RECID

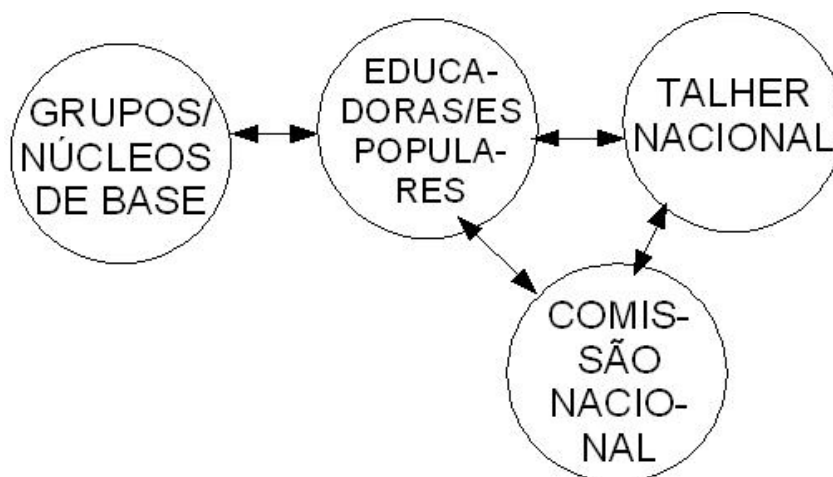
Debate sobre organicidade

1. Um breve olhar sobre nossa realidade:

A organização da RECID pode ser assim descrita:

- 4) Grupos ou núcleos de pessoas/famílias que participam das ações de mobilização, articulação e educação popular;
- 5) Grupos ou núcleos de educadores/as populares, contratados ou não, militantes em outros coletivos, em parceria com a RECID;
- 6) Grupo de assessoria (Talher Nacional) que hoje está no Governo Federal, no Setor de Mobilização Social da Presidência da República, criado pelo Governo Lula em 2003. Este grupo possui uma Secretaria com estrutura física e funcionários ligados ao Gabinete da Presidência da República.

1.1. Podemos desenhar a estrutura da RECID da seguinte forma?



1.2. Conceito apresentado em encontro nacional:

A Rede de Educação Cidadã é uma articulação de entidades e movimentos sociais, de educadores populares que trabalham na base, com a pedagogia freireana. E, por isso, algo em constante processo de construção.

2. Problematização:

Parece-nos que não há, explicitamente, um consenso em torno dessa conceituação. Os materiais publicados sublinham as características de trabalho popular e de base, mas pouco evidenciam da organicidade de rede. Falam em articulação de

educadores/as populares nos estados e Distrito Federal, bem como de movimentos e grupos populares. No entanto, não percebemos, de forma objetiva, uma descrição dessa articulação como rede, a partir de um referencial teórico que explicita essa forma de organização que tem diversas interpretações conforme a conotação utilizada para empregá-la.

3. Aprofundamento teórico:

Olhando para o PPP, o Princípio 11º: Identidade, horizontalidade e organicidade em rede. As diretrizes desse princípio são as seguintes:

6. Estabelecer e fortalecer espaços e meios para assegurar a **democratização da comunicação, informação e partilha de conhecimento** e das **experiências** em toda a Rede de Educação Cidadã, considerando as potencialidades locais.
7. Fortalecer e ampliar **espaços de discussão para tomada de decisões**, explicitando os conflitos e problematizando as relações de poder na Rede de Educação Cidadã.
8. Estruturar, fortalecer e garantir a **identidade** da Rede de Educação Cidadã, em um processo de **gestão política colegiada, pedagógica e econômica, compartilhada, alternada, horizontal e transparente**, evitando estruturas hierárquicas de poder.
9. Garantir e aprofundar a **construção da autonomia e da sustentabilidade** da Rede de Educação Cidadã, respeitando as especificidades regionais e estaduais.
10. **Garantir a organicidade e a sustentabilidade** da Rede de Educação Cidadã, em consonância com o **Projeto Político-Pedagógico**.

3.1. Conceitos de rede:

“Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da **tecnologia da informação** fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Além disso, eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma **determinação social** em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: **o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder**. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são **fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade**: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de **sociedade em rede**, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social”. (CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura. 7ª ed. rev. e amp.v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2003).

“Uma estrutura em rede – que é uma alternativa à estrutura piramidal – corresponde também ao que seu próprio nome indica: **seus integrantes se ligam horizontalmente** a todos os demais, **diretamente ou através dos que os cercam**. O conjunto resultante é como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que **nenhum dos seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante** dos demais. Não há um "chefe", o que há é uma **vontade coletiva de realizar determinado objetivo**”. (Francisco Whitaker. Rede: uma estrutura alternativa de organização).

“O que diferencia as **redes sociais** das redes espontâneas é a **intencionalidade nos relacionamentos, os objetivos comuns conscientes, explicitados, compartilhados**. (...) os **fluxos e ciclos** das redes sociais estão permeados e são canais de **circulação de informação, conhecimento e valores** (sistemas simbólicos). (...) as redes sociais, em suas diferentes configurações locais, indicam uma **nova forma de organizar e vivenciar espaços de poder**, em que a **horizontalidade** das relações resulta de alguns princípios, que devem estar expressos na gestão e nas relações: **descentralização; insubordinação; conectividade; multiliderança; autonomia, transparência, cooperação, interdependência**.” (Vivianne Amaral. Redes sociais e redes naturais: a dinâmica da vida).

“(...) **multiplicidades de ações moleculares** que variam de escopo e escala - pense-se na diversidade de ações específicas dos movimentos sociais-populares e nos diversos níveis de suas abrangências que vão da ação local à ação internacional - possam **articular-se em redes** desenvolvendo **ações conjuntas** sem que haja um projeto político único e centralizado que os articule, mas **unificados em torno de objetivos comuns consubstanciados nos eixos de luta**.” (Euclides André Mance. A Revolução das Redes como Estratégia de Libertação Popular).

“Uma articulação em rede é uma **forma de organização**. Uma organização é uma **comunidade de projeto** formada em torno de uma **identidade**. Se for realmente **democrática**, não pode ser um esquema urdido para mandar em pessoas (...) Uma comunidade de projeto se forma em torno de um **sonho coletivo**, de um **desejo compartilhado**, de uma **visão de futuro** e, a partir daí, **formula sua missão ou propósito e elabora seus valores ou princípios**. O que a caracteriza é **uma causa** e um **modo peculiar de ser e de agir**.” (Augusto de Franco, Carta Social 156).

“Assim, para alguns, rede substitui a categoria movimento social, para outros é um dos suportes ou ferramentas dos movimentos, e, para outros ainda, a rede é uma construção que atua em outro campo, das práticas civis, sem conotações com a política, onde a ideia de ‘público participante’ substituiu a de militante, ou cria o ativista, etc. Em resumo: observa-se que há muitas matrizes teóricas que sustentam a ideia de rede. Na **prática**, ela caracteriza-se por ‘**articular a heterogeneidade de múltiplos atores coletivos** em torno de **unidades de referências normativas**, relativamente **abertas e plurais**. Compreendem **vários níveis organizacionais**’ (Scherer-Warren, 2009: 515). Estes níveis vão dos **agrupamentos de base às lutas políticas mais amplas, transnacionais**.” (Maria da Glória Gohn, Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo, 2010).

3.2. Formas de ação (Alain Touraine, O pós-socialismo, p. 138-142). Cópias xerográficas.

4. Plano de ação:

DIRETRIZES DO PPP	TERMOS CONCEITUAIS RELACIONADOS	AÇÕES/ ESPAÇOS EXISTENTES	AINDA PRECISAMOS...
Democratização da comunicação, informação, partilha de conhecimento e de experiências	Conectividade		
	Tecnologia da informação		
	Poder dos fluxos		
	Canais de circulação de informação, conhecimento e valores		
Espaços de discussão para tomada de decisões - relações de poder	Poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder		
	Nenhum dos seus nós possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais		
	Nova forma de organizar e vivenciar espaços de poder		
	Seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou através dos que os cercam		
	Vontade coletiva de realizar determinado objetivo		
	Descentralização; insubordinação; multiliderança		
Estruturar, fortalecer e garantir a identidade, em um processo de gestão política colegiada, pedagógica e econômica, compartilhada, alternada, horizontal e transparente	Intencionalidade nos relacionamentos, os objetivos comuns conscientes, explicitados, compartilhados		
	Vontade coletiva de realizar determinado objetivo; sonho coletivo, desejo compartilhado		
	Horizontalidade das relações		
	Multiliderança		
	Formula sua missão ou propósito, tem uma causa		
	Modo peculiar de ser e de agir		
A construção da autonomia e da sustentabilidade	Articular a heterogeneidade de múltiplos atores coletivos		
	Autonomia, transparência, cooperação, interdependência		
Garantir a organicidade e a sustentabilidade em consonância com o PPP	Multiplicidades de ações moleculares em ações conjuntas		
	Objetivos comuns consubstanciados nos eixos de luta		
	Comunidade de projeto		
	Visão de futuro		
	Elabora seus valores ou princípios		
	Unidades de referências normativas		

Anexo 3. Programação do Encontro RECID-Sudeste, quando foi realizada a oficina sobre organicidade

IV Encontro Macro Sudeste
Grandes projetos e poder popular:
A Recid pensa o futuro com os pés no chão

26 a 29 de agosto de 2010
Centro de Formação Maria Olinda - CEFORMA - São Mateus, ES

Nossa grande questão:

No contexto dos grandes projetos e na relação Estado X Sociedade civil, como nos organizamos em rede para continuar o trabalho da educação popular na construção do poder popular? E como buscamos sustentabilidade para isso?

Programação

26.8.2010 - Quinta-feira

Manhã: chegada e acolhida dos/as participantes

Almoço: 12h

Tarde: 13h30 - Atividades iniciais (apresentação, pauta e contrato de convivência: horários, Grupos de Trabalho etc.).

14h - Observação da Realidade: análise de conjuntura.
Carrossel - 30 minutos para cada estado.

16h - Roda de conversa com os/as educadores/as e assessores/as

19h - Noite: Jantar

19h30 - Oficina de Hip Hop

27.8.2010 - Sexta-feira

7h30 - Café

8h - Atividades iniciais

8h30 - Aprofundamento Teórico: os grandes projetos e os megaeventos

Assessores: Fernando e Dorinha / Maurício Campos

10h - Intervalo

10h20 - Continuidade do AT

12h - Almoço

13h30 - Visita ao Porto

16h - Visita ao Acampamento do MST, com a roda de conversa sobre o Plebiscito do Limite da Propriedade da Terra.

18h - Encerramento

19h - Jantar

19h30 - Apresentação cultural - Artista popular Farinhada
Sessão de vídeos

28.8.2010 - Sábado

7h30 - Café

8h - Atividades iniciais

8h30 - Aprofundamento Teórico: reflexão sobre a sustentabilidade: futuro da Recid, marco legal, esfera pública e organicidade.

8h30 às 12h: Esfera pública: Estado e sociedade civil, movimentos sociais e populares; público, privado e governamental. Marco legal: o que temos e o que queremos.

Assessoria: Valmir

13h30 às 18h: Reflexão sobre organicidade - Educação popular em rede

Assessoria: Suzana

Noite: Confraternização - Congo

29.8.2010 - Domingo

7h30 - Café

8h - Atividades iniciais.

8h30 - Aplicação dos Conhecimentos: Carta da CN e TN.

12h - Avaliação do encontro

12h30 - Almoço

13h30 - Retorno

Equipes de trabalho:

GT Estrutura: gestores/as dos estados, Lurdes (TN) e Nilson (CN). Quem puxa: Sandra (ES).

GT Mística e Animação: Daniela (ES), Sãozinha (MG), Sandra (RJ) e Antão (SP) que puxará a comunicação.

GT Relatoria: Helen (RJ), Cida (MG), Dênis (SP) e Merci (ES).

GT Pedagógico: Gas.pa (RJ), Fabiana (SP), Maira (ES), Suzana (MG), Andréa David (TN).

Comunicação: Oficina paralela. Cada estado deve indicar um/a companheiro/a para esta oficina.

Anexo 4. Descrição da metodologia do 10º Encontro Nacional da RECID

SOBRE A METODOLOGIA:

Nossa 3ª Ciranda e o nosso 10º Encontro Nacional se constituirão de momentos que vão criar, a partir de diferentes passos, um acúmulo de leituras e reflexões que darão suporte para os encaminhamentos e decisões sobre a própria Rede e seu papel político para o próximo período.

1º MOMENTO: Vivenciar a memória da caminhada

Por meio de relatos, fotos, danças circulares e músicas retomar os passos significativos da caminhada da Recid, desde sua origem. Percebendo os avanços e aprendizados da caminhada.

2º MOMENTO: Trabalho em grupos - Caracóis

Objetivo: Qualificar o texto A Construção do Poder Popular e identificar, a partir do acúmulo da sistematização, quais os aprendizados e contradições centrais da Recid na construção do poder popular:

a) Composição de 10 grupos mistos com 15 pessoas em cada de acordo com a cor impressa em seu crachá. Se você recebeu o crachá no qual está impressa a cor vermelha, por exemplo, você formará grupo com todos(as) educadores(as) que também tem a mesma cor.

b) No grupo, é importante criar uma mística, para tanto segue o texto A História do Sustentador do Céu, que explica o sentido dos Caracóis para os Zapatistas de Chiapas, no México, para ajudar neste momento.

c) Organização do grupo: a) Escolher relator/a. b) A coordenação destes grupos será feita por educadores/as que participaram do Encontro Nacional de Sistematização, realizado em novembro. Como segue: Grupo 1 – Rafaela/SE; Grupo 2 – Chico/DF; Grupo 3 – Wemerson/AP; Grupo 4 – Paulinho/PE; Grupo 5 – Janaína/PA; Grupo 6 – Zé/RS; Grupo 7 – Luana/SP; Grupo 8 – Inês/AL; Grupo 9 – Carlos(bode)/RN; Grupo 10 – Arilene – Goiás.

d) Qualificar o texto: Orientação: Ler o texto A Construção do Poder Popular, anexo a este caderno, e em cada ponto da Matriz acrescentar o que os estados trouxeram: 1 experiência, 1 aprendizado, 1 contradição.

e) Cada grupo identificar 1 contradição central da Recid na construção do poder popular em cada campo da Matriz.

f) Partilharemos este acúmulo em duas sub-plenárias de 75 pessoas cada. Após isto, a equipe de síntese organizará a síntese das contradições em cada campo da matriz do texto para ser retomada antes do momento das deliberações.

3º MOMENTO: Análise de conjuntura do Brasil e da América Latina

Analisaremos, a partir de diferentes acúmulos, a conjuntura do Brasil e da América Latina, com participação de representantes dos Movimentos Sociais.

a) Partiremos das reflexões e vivências dos/as educadores/as sobre os acontecimentos recentes da conjuntura brasileira e latino-americana, identificando os acontecimentos, os sujeitos, os cenários e a correlação de forças.

b) Partilharemos o acúmulo numa grande plenária.

c) Dialogaremos com assessores convidados.

d) Realizaremos uma Roda de Diálogo com os Movimentos Sociais e a Conjuntura.

e) Debateremos as questões.

4º MOMENTO: Formação Social e Econômica do Brasil

Aprofundaremos a formação social e econômica e os projetos em disputa no Brasil, buscando articular uma reflexão sobre as categorias Estado e classes sociais e sobre como a Educação Popular se colocou, ao longo da história recente do Brasil, na disputa de projetos.

5º MOMENTO: A Recid e suas opções políticas e pedagógicas
Retomaremos o conjunto de pressupostos e opções políticas e metodológicas da RECID (PPB e PPP) e veremos como estas opções foram sendo traduzidas na prática PNF, formação e trabalho de base, comunicação, gestão compartilhada e articulação política.

6º MOMENTO: Organicidade e Sustentabilidade

Aprofundaremos, a partir da prática, a organicidade e a sustentabilidade.

7º MOMENTO: Ato Político

Realizaremos, em Brasília-DF, um ato político em agradecimento e entrega dos compromissos e propostas da Recid sobre a educação popular e mobilização social para o próximo período.

8º MOMENTO: Aprovação das propostas

A partir dos diferentes acúmulos deliberaremos sobre: a) Proposta de mobilização social e educação popular no futuro governo; b) Papel política da Recid no próximo período; c) organicidade e d) sustentabilidade..

Anexo 5. Roteiro para o Encontro Estadual da RECID-MG, quando foi refletido o tema “organicidade em rede”

Proposta de roteiro para o Encontro da RECID-MG

Data: 11 a 13 de março

Local: Casa das Irmãs Sacramentinas, próximo ao Portão 10 da PUC-MG (Campus Coração Eucarístico).

Público: Cerca de 30 pessoas, sendo educadoras(es) populares, mobilizadores sociais, integrantes de movimentos e organizações populares, de várias regiões de Minas Gerais, com diferentes participações nas ações da RECID-MG (parceiros, grupos envolvidos, grupos que se aproximam no trabalho de base).

Tema: Organicidade e sustentabilidade: a RECID-MG, com os pés no chão, pensa o futuro

Problematização (questões que nos levaram a organizar este encontro):

- Como desconstruir relações sociais estabelecidas numa sociedade capitalista?
- Como construir novas relações sociais a partir das bases?
- Como aprender a fazer junto? Parcerias e lutas coletivas.
- Reforçar o processo de organização popular, de resistência e de luta a partir das bases.
- Destacar em nosso trabalho a organização e o trabalho de base.
- A partir dos nossos acúmulos, analisar o como estamos trabalhando e como deve ser o nosso foco: continuidade, fortalecimento, priorização, ampliação?
- Sobre as parcerias, como estabelecer as relações tendo como foco a educação popular, o trabalho de base e as lutas coletivas?
- Que natureza é essa da RECID? A Educação Popular é objetivo ou é estratégia? Missão da RECID é construir o poder popular por meio do trabalho de base.
- Como RECID, temos que aprofundar os seguintes temas:
 - Formação, organização do poder popular: papel da assessoria e do acompanhamento (proposta nacional);
 - Oficinas, micros e estaduais;
 - Gestão: relação com o governo, sustentabilidade;
 - Parcerias.

O grupo entende que a missão da RECID-MG é de fortalecer o poder popular por meio da organização em rede. Para esse fortalecimento, coloca como diretrizes, construir novas formas e cultura política de democracia, participação (micro e macro), protagonismo popular e intervenção nas políticas públicas. Aponta como estratégia: trabalho de base, formação (base e educadores/as), organização, acompanhamento, articulação e parcerias. Para gestar essas ações, é preciso pensar a auto-sustentação, o financiamento, a organização interna, a relação com o Estado (governo federal) e a gestão coletiva (princípio da RECID).

O debate sobre organicidade tem sido frágil em relação à RECID nacional, pois não fez ainda um exercício de aprofundamento da prática e da teoria da organização em rede, não definiu claramente o “seu” conceito de rede, além de que, nos debates, surgirem várias concepções de organização (mais hierarquizadas, mais compartimentadas, mais institucionalizadas...). O debate sobre sustentabilidade também, nacionalmente, não conseguiu evoluir para além dos convênios. Esta forma tem possibilitado as ações da RECID, mas com muitos limites, entre eles o do prazo determinado para as contratações, as formas de prestação de contas e as restrições no uso dos recursos que, muitas vezes, não considera as diversidades regionais. Na região Sudeste surgiu, ainda de forma incipiente, o conceito de auto-sustentação, com algumas práticas de grupos ligados à RECID, mas sem propostas mais claras e objetivas para o coletivo que se denomina “rede”.

Ficam, aqui, nossos desafios de aprofundar essas temáticas neste encontro estadual.

Programação do V Encontro Estadual da RECID-MG

Sexta, 11/3:

- Chegada dos participantes, a partir da manhã.
- 18h30: jantar
- 19h: Acolhida, mística inicial (trabalhar o conceito de rede), apresentação do encontro e dos participantes.
- Momento do **VER a REALIDADE**: trabalho em grupos, partilhar o que se vive e os desafios na organização e sustentabilidade dos grupos e instituições em que atuamos. Construir uma síntese com os desafios.
- Equipes: Coordenação do dia (Sãozinha e Cristiane), Mística (Andréa David e Nilson), Relatoria (Andréa Santos e Rosely)
- Sugestão para o trabalho em grupos: pedir uma pessoa para relatar os debates e entregar por escrito às relatorias.
- Encerramento previsto para às 21h.

Sábado, 12/3:

- Café entre 7h e 7h30.
- Início às 8h: apresentação dos grupos da noite anterior (desafios para a organicidade e para a sustentabilidade).
- Apresentação da reflexão feita na RECID nacionalmente.
- Momento do **APROFUNDAMENTO TEÓRICO**:
 - Assessoria do Euclides Mance sobre ORGANICIDADE EM REDE e SUSTENTABILIDADE.
- Noite: A partir das 19h - Confraternização – proposta de uma feira de trocas. Pedir aos participantes que tragam algo de sua região, de preferência, de seu trabalho/organização que possa ser partilhado na feira de trocas.
- Pensar o mural com as fotos: trazer com pequenas legendas (local, atividade, grupos...).
- Equipes: Coordenação do dia (Suzana e Andréa David), Relatoria (Andréa Santos e Rosely)

Domingo, 13/3:

- Café entre 7h e 7h30.
- Início às 8h: Momento do **PENSAR A AÇÃO**:

- Trabalho em grupos: pensar ações concretas a partir da realidade e da reflexão de Euclides Mance. Destacar os desafios e as propostas de ação.
- Apresentação e roda de conversa
- Encaminhamentos.
- Mística de encerramento
- Encerramento previsto com o almoço às 13h.
- Equipes: Coordenação do dia (Cida e Ana), Relatoria (Andréa Santos e Rosely), Mística (Andréa David e Nilson).

Anexo 6. Síntese do Círculo de Cultura Temático – Organicidade, realizado durante o 9º Encontro Nacional da RECID, em Luziânia, GO

Oficina sobre Organicidade Síntese

No primeiro momento, desenhamos como se encontra organizada a Recid em cada estado. Depois, construímos uma rede, com diversas linhas, com cores, espessuras e texturas variadas. Em seguida, refletimos sobre o processo de construção dessa rede, o papel de cada um, a tomada de decisão, planejamento, o desafio, as perdas e ganhos. Fizemos, então, uma comparação entre os desenhos e a rede tecida e apontamos as seguintes reflexões:

- Estamos em busca de uma horizontalidade, de menos verticalidade. Convivemos com modelos verticais e a Rede busca movimento contrário.
- O comum é que partimos de um ponto: das bases, das comunidades. De lá partimos e devemos voltar. Os frutos são outros multiplicadores e educadores.
- Apareceram vários pontos de apoio. Vai tecendo várias linhas, que se juntam e fortalecem. Mesmo com várias ramificações, dialogam.
- Organicidade deve ter e/ou estar na estrutura? Ou a rede não deve ter estrutura? Nos desenhos aparecem encontros, núcleos como irradiadores de ações de base, vem e vai. Será que ainda é necessária estrutura para a Organicidade, ou não precisamos de organograma, mas de uma filosofia de grupo?

Lemos o texto de Pedro Pontual: Metodologia, Método e Técnica, sobre processo formativo e sua coerência com o processo político-organizativo, ligando sua fala com o nosso PPP. Começamos a aprofundar as características de uma rede:

- Sem hierarquia:
 - Hoje, tudo se organiza em rede. A diferença está no porque dessa organização. O nosso objetivo é o PPB. Na Rede há uma diversidade, complexidade, mas o PPB, como nó, vai amarrando e fazendo acontecer.
 - O que forma a rede não são os pontos, mas as linhas, as conexões. As linhas são mais importantes que os pontos. Conecta as pessoas, os núcleos, as lutas.
 - Depende um objetivo e projeto comuns. Discutir a sustentabilidade político-ideológica e não somente econômica. A nossa identidade coletiva é o PPB. Também a afetividade liga a Rede, não só a intelectualidade. Por isso, a importância da mística, de humanizar-se, valorizar as partilhas, as relações interpessoais. O capitalismo coisifica as pessoas. Paulo Freire nos fala da amorosidade. Se reconhecer como pessoa é o primeiro e mais importante passo.
 - Conectividade: Há diversas possibilidades e caminhos na rede. Possibilita estarmos interligados.
- Co-responsabilidade:
 - Partilha das ações. Aprender uns com os outros, trocar experiências. Sentir-se parte da Rede, dos processos em construção. Se já está pronto, não há necessidade de participar.
- Sem centro, porque tem multilideranças.
- Desconcentrar o poder:
 - É tarefa muito difícil. Informação é poder e não pode haver circuitos fechados. Ter linguagens próprias para transmitir as informações. Fazer circular.

- Hiperconectores: pessoas, grupos, núcleos que exercem determinada função, em determinado momento, com maior número de conexões. Mas, nenhum nó é mais importante que outro.
- Insubordinação: é preciso organização, mas evitando as hierarquias. Ninguém está subordinado a outra pessoa.
- Comunicação: importância de criar relações e não bloquear. Criar sinergia. O diálogo só é possível entre iguais, ou seja, iguais no direito à palavra, à fala, com respeito às diversidades. Centralizar poder e informação é oprimir.
- Comunicação não é só informe. Também trabalhar o afetivo, quebrar a frieza e continuar a comunicação pós-encontros.
- Repensar o poder não somente entre os seres humanos, mas também entre estes e os seres da terra, em sua dimensão holística.

Propostas de superação:

- Se estamos em construção de uma rede, sozinho não conseguimos nada. São necessários momentos de encontros para trocas de experiência. Ter centros de informação para fazer o elo com os outros, para ter algo em comum, mas não para centralizar o poder.
- Ser criativos diante das realidades, para construir os encontros e fortalecer a comunicação.
- Saber mediar os conflitos, a raiva, com amorosidade, avaliar as ações e não as pessoas. Fazer crítica e autocrítica de forma fraterna, em processo de avaliação constante.
- Saber trabalhar as vaidades, porque podem colocar em risco o trabalho da Rede.

Anexo 7. Algumas imagens das atividades – oficinas sobre organicidade.



10º Encontro
Nacional da RECID,
Luziânia, GO.



4º Encontro
Macrorregional
Sudeste - RECID,
São Mateus, ES.



Encontro Estadual
RECID - Minas
Gerais, Belo
Horizonte.