

# Aprendizagens em Pedagogias Alternativas: Movimentos Sociais

Maria da Glória Gohn\*

## Resumo

O artigo pretende analisar a questão da participação tendo como objeto dois aspectos principais: a) a sistematização de metodologias que têm sido utilizadas na análise dos movimentos sociais; b) a reflexão sobre os marcos teóricos e fundamentos metodológicos que estão presentes para a análise dos movimentos e associações civis com o intuito de se avançar na teoria social sobre movimentos sociais. Entre tantas pedagogias pensadas para se pensar a desigualdade social, pergunta-se quais as metodologias que podem ser utilizadas para a sistematização das pedagogias dos movimentos sociais, cujas categorias centrais que emergem são sujeitos, atores sociais e aprendizagem nas pedagogias alternativas.

Palavras-chave: pesquisa de campo – pedagogias alternativas – participação – sujeitos sociopolíticos – atores coletivos

---

\*Possui graduação em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1970), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1979), doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983) e Pós-Doutorado pela New School University, N.York.(1997). Bolsista I do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), foi bolsista da Fundação Rockefeller em Belágio, Itália (2000) e da UNESCO em Santiago do Chile (1989). Professor titular da Fac. Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Profa visitante da Universidade de Madri (2010), e da Universidade de Córdoba/Argentina (2010). É Vice Presidente do Comitê “Social Movements and Social Classes” da Associação Internacional de Sociologia (ISA). Parecerista ad hoc da avaliação de periódicos - SciELO, é parecerista do CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Corresponding editors - International Journal Of Urban And Regional Research. Membro de comitê acadêmico do CNPq, área Sociologia (2007-2010), e membro do Comitê do Programa Editorial do CNPq (2011-). Em 2010 teve sua autobiografia selecionada e incluída no DESSA-Dictionary of Eminent Social Sciences Scientists, da Fundação Mattei Dogan, Paris. Tem experiência na área de Sociologia, Educação e Políticas Sociais atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, participação social, educação não-formal, associativismo e cidadania. Publicou 18 livros de autoria individual e inúmeros capítulos em coletâneas. Dentre seus livros destacam-se “Teorias dos Movimentos Sociais (Loyola, 2012, 10a ed); “Historia dos Movimentos e Lutas Sociais” (Loyola, 2011, 6a ed.), “Novas Teorias dos Movimentos Sociais” (Loyola, 2010, 3a ed), Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civas no Brasil Contemporâneo” (Vozes, 2013, 5a ed) e “Movimentos Sociais e Educação” (Cortez, 2012, 8a ed); e Sociologia dos Movimentos Sociais (Cortez, 2013). Email: mgohn@uol.com.br

## Abstract

The article analyzes the issue of participation considering two major aspects: a) the systematization of methodologies that have been used in the analysis of social movements, b) the reflection on the theoretical frameworks and methodological foundations that are present in the analysis of movements and civil associations in order to advance the social theory of social movements. The central question is to choose which methodologies, among many lines of thought to think about social inequality, can be used in order to systematize social movement's pedagogies, whose main categories are subjects, social actors and learning in alternative pedagogies.

Keywords: Hfield work – alternative pedagogy – participation – sociopolitical subjects – collective actors

## Apresentação

A discussão sobre Pedagogia Alternativas em Movimentos Sociais e Associações Civis tem, do meu ponto de vista, múltiplos significados. Primeiramente, destaca-se a participação na construção de algo novo, pouco discutido nas pesquisas da área. Em segundo lugar, trata-se da oportunidade de sistematizar metodologias que vêm sendo utilizadas na investigação de campo. Em terceiro lugar, a reflexão sobre os marcos e fundamentos metodológicos que constroem uma investigação no campo temático dos movimentos e associações civis, focalizando sua pedagogia, cria a possibilidade de avançarmos na teoria social sobre os movimentos sociais. Nossa perspectiva e olhar sempre foi a partir da Sociologia, uma Sociologia dos Movimentos Sociais. Na atualidade vem se produzindo um amplo debate epistemológico sobre a produção de conhecimento no mundo contemporâneo que, no campo dos estudos dos movimentos sociais, se traduz frequentemente no reconhecimento dos movimentos sociais (e outros atores sociais, como ONGs, entidades do terceiro setor etc.) e em espaços não acadêmicos, como produtores de conhecimento. Este debate se nutre da crítica feminista, dos estudos pós-coloniais, da pedagogia freireana e de aportes da tradição ensaística latino-americana das décadas de 1960 e 1970 que avançaram na definição de uma investigação da ação participativa.

Contudo, não se restringe a essas correntes e revela a aposta estratégica de muitos atores sociais pela necessidade de lutar também no plano das ideias, dos discursos e na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, interesses e experiências. Neste sentido, a presente discussão é mais um ensaio do que um artigo acabado. No universo de tantas pedagogias –da exclusão, da inclusão, da igualdade (Gentili, 2011), do oprimido, da alternância ou da palavra, duas indagações se destacam: 1) quais pedagogias os movimentos sociais constroem e de quais se utilizam?; 2) que metodologias podemos utilizar na pesquisa para sistematizar as pedagogias dos movimentos? Vou me aventurar um pouco na segunda pergunta com os seguintes pontos: o papel da criação na metodologia da pesquisa, categorias centrais para reflexão: sujeitos e atores sociais; e o processo de aprendizagem nas pedagogias alternativas.

### 1. Metodologias da Pesquisa de Campo

Ao longo de mais de 40 anos de trabalho de pesquisa sobre os movimentos sociais, utilizei ou criei vários procedimentos metodológicos para o trabalho de campo e um denominador comum sempre foi observar, registrar e refletir sobre as ações em curso porque elas contêm saberes e aprendizagens. Há, portanto, uma pedagogia que se processa continuamente no fluxo das ações e relações desenvolvidas. Dentre as inúmeras estratégias operacionais criadas destaca-se a metodologia para realizar mapeamentos da produção em determinado campo temático.

Uma das características da produção em campos temáticos novos, como é o caso dos movimentos sociais, consiste na necessidade de inovação e criatividade para

operacionalizar a própria investigação. Construir metodologias para coleta, registro, sistematização e análise dos dados tem sido uma das características peculiares das teses e dissertações que tenho orientado desde os anos de 1980. A preocupação com a formação do pesquisador vai da etapa inicial, com a iniciação científica, até a qualificação no plano de pós-doutoramentos, sempre em busca de metodologias adequadas aos objetos de estudo de forma a constituir os sujeitos da investigação. A metodologia para realizar *mapeamentos da produção* foi criada, desenvolvida e utilizada por mim a partir de 1995 e aplicada em minhas pesquisas e de alguns de meus orientandos. Ela consiste em delinear o cenário da conjuntura histórica de um determinado período, em dado território, e inserir os atores e agentes em cena dos movimentos, atuando nesta conjuntura.

Recordo-me do desconforto que sentia quando era estudante na pós-graduação ao buscar referenciais para orientar a investigação e só me deparava com manuais de metodologia sobre como realizar pesquisas. A maioria tratava a pesquisa como um modelo único, universal, construído a partir de uma dada realidade social, cultural e econômica muito diferente da nossa; usualmente os manuais eram traduções de autores consagrados no exterior. Os anos de 1970 foram uma época de implantação e difusão de programas de pós-graduação no Brasil: pipocavam questões que nos instigavam a sair para a pesquisa de campo, conhecer a realidade direta, sair da abstração. Foi também um tempo rico de experiências sociais, de luta contra o regime militar então vigente. Havia muito voluntarismo e muitas ações se confundiam – o campo da luta sociopolítica com o da busca da produção de conhecimentos. Intervenção direta e investigação científica se confundiam. Foi um período em que alguns salões paroquiais se transformaram em escolas de educação popular, e sociedades científicas, tais como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), transformaram-se em palcos de resistência com eventos que entraram para a história. Neles foram desenhadas possibilidades para um outro regime político, a volta da democracia.

Ao contrário do passado, hoje dispomos de um acervo considerável de livros sobre a metodologia na pesquisa. Entretanto, observam-se as mesmas antigas dificuldades nos alunos, na atualidade, de forma um pouco diferente: elas são mais localizadas. Por exemplo, indaga-se como construir e delimitar o objeto de estudo, a escolha dos referenciais teóricos, a construção de instrumentos metodológicos etc. Um projeto de pesquisa bem formulado, com um problema claro e perguntas iniciais coerentes, é um excelente ponto de partida para o sucesso de uma investigação. Mas é importante, sobretudo, investigar o que já se produziu sobre o tema, fazer um certo levantamento do estado da arte da pesquisa. Estamos conscientes das diferenças entre os vários campos e áreas das ciências no que diz respeito aos procedimentos metodológicos. Não tencionamos produzir mais um “modelo”, mas, ao contrário, listar itens importantes para a elaboração de um projeto de pesquisa. Autores ilustres e renomados como Lucien Goldman (1972) já destacaram as diferenças entre as ciências humanas e as ciências exatas, e partimos destas diferenciações, localizando-se prioritariamente no campo das ciências humanas. A premissa fundamental

que une os diferentes campos das ciências é a de que o conhecimento é uma ferramenta fundamental para orientar a existência e condução da humanidade na história. Para que a levemos adiante, qualquer espécie de vida humana necessita de conhecimento, gerado pelo ato de investigação. O processo de pesquisa envolve uma atitude investigativa que gera aprendizagem e saber, e este saber é sempre resultado de uma construção histórica, realizada por sujeitos coletivos. Assim, nosso foco principal de pesquisa são processos sociais coletivos, participativos e algumas linhas sobre estes processos são necessárias. Pateman (1992), em seu livro *Participação e teoria democrática*, chama a atenção para o fato de que a participação gera atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões. Destaca o sentido educativo da participação, a qual, como prática educativa, forma cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política. Os defensores da democracia participativa inovam com sua ênfase na ampliação dos espaços de atuação dos indivíduos para além da escolha dos governantes quando destacam o caráter pedagógico da participação. Os teóricos da democracia participativa defendem a tese de que há uma inter-relação dos indivíduos com as instituições, uma vez que a participação tem uma função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão, o que só é possível a partir do momento em que eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a levar em consideração o interesse público. Enfim, essa teoria assinala a importância da experiência nos processos participativos. A ideia é que a participação tende a aumentar na medida em que o indivíduo participa, porque ela se constitui num processo de socialização; faz com que quanto mais as pessoas participem, mais tendam a participar. Em outras palavras, é participando que o indivíduo se habilita à participação, no sentido pleno da palavra, que inclui o fato de tomar parte e ter parte no contexto em que estão inseridos. Ou seja: “quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo” (Pateman, 1992, p. 61). Na democracia participativa há, portanto, uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, porque ela tem um caráter pedagógico no aprendizado das relações democráticas, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para que eles exerçam um controle sobre os governantes. A democracia participativa é um modelo de democracia que incorpora e defende a participação da sociedade civil no interior dos Estados democráticos, que busca restabelecer o vínculo entre democracia e cidadania ativa. Entretanto, o fio condutor deste texto são as metodologias da pesquisa. Interessa-nos saber como construir e ou sistematizar e analisar diferentes formas de participação do ponto de vista da pesquisa, da produção de conhecimento sobre o tema em tela, e não os métodos de mobilizar ou organizar a população para a participação – âmbito da política – e não da pesquisa. Interessa-nos refletir sobre o processo pedagógico da participação, especialmente em ações coletivas organizadas em movimentos sociais.

## 2. Categorias Básicas Utilizadas na Pesquisa sobre os Movimentos Sociais: Sujeito-

## Atores e Agentes

Ao se falar em *Sujeito* em uma análise sobre a sociedade já se demarca uma posição interpretativa, pois uma grande parte dos analistas usa apenas o termo *Ator* (social, político, cultural) ou agentes (Laclau, 1986). Neste momento, objetivamos tratar de *Sujeitos Coletivos* segundo uma modalidade interpretativa: eles são *Sujeitos Sociopolíticos*. Referem-se a coletivos organizados e não a indivíduos. São coletivos que expressam demandas de diferentes naturezas, têm capacidade de interlocução com a sociedade, civil e política. Eles têm também a capacidade de proporem ações.

Os sujeitos criam e desenvolvem uma identidade ao grupo que o compõe, baseada em crenças e valores compartilhados. A noção de sujeito coletivo tem a ver com a capacidade de se interferir nos processos sociais. Eles criam sistemas de pertencimentos. Sujeito se opõe a objeto porque este último é algo passivo, inerte. Sujeitos pressupõem ação, movimento. É bom recordarmos que até nas figuras da linguagem gramatical, o sujeito é, usualmente, acompanhado de um verbo, que lhe atribui um sentido, uma ação. Os sujeitos se constituem, portanto, em ações, de uns com outros.

Os sujeitos sociais têm a capacidade de interferir em processos sociais, ser autores e atores de construções históricas, de produzir ações coletivas críticas, ações de resistência de contestação e de proposição. Em suma, eles têm a capacidade de criar modos de vida, de construir processos emancipatórios.

Para que o assunto não fique abstrato ou algo metafísico, ou algo de devir a ser, é bom lembrar que os sujeitos coletivos são frutos da articulação de sujeitos individuais. Por sua vez, esses indivíduos são carregados de individualidade (que não pode ser confundida com individualismo, algo egocêntrico que pode ser até autoritário). A individualidade diz respeito à forma como os indivíduos elaboram as pertencidas herdadas (de raça, sexo, idade, cultura local, religião ou credos, nacionalidade, língua materna etc.) com suas experiências de vivência e convivência com o outro.

Grande parte da literatura sobre os movimentos sociais destaca que eles, movimentos, constroem sujeitos sociopolíticos. Parte dessa literatura, nos anos 1970/1980, apresentou os movimentos sociais como novos sujeitos sociopolíticos que tinham a força e a capacidade propulsora da tomada do poder. Já as teorias de recorte mais humanístico, destacaram a capacidade dos movimentos de colocar o ser humano no centro do universo e não o mercado, ou a luta pelo poder. Tanto a primeira como a segunda abordagem enfocam a discussão no plano de um paradigma emancipatório – dos que sofrem opressões ou estão excluídos ou discriminados. Na realidade, não é possível discutir sujeitos e emancipação social sem discutir as formas de processo de trabalho de uma sociedade, que tipo de sociedade temos, e qual a que queremos.

O debate sobre a questão do sujeito comporta vários desafios para a pesquisa: como traduzir em princípios mais universais as lutas sociais locais sem a capitulação do sujeito coletivo criado e desenvolvido naqueles territórios? Como se constrói o sujeito a partir do local? Como compatibilizar temas como o da igualdade com processos de inclusão social que não trate apenas do econômico, que contemple também a dimensão do multiculturalismo, da diversidade cultural e a dimensão cultural em geral? Isto implica desenvolver políticas de inclusão que preservem os sujeitos locais e suas lutas históricas. Tem-se que ir além do reconhecimento da luta desses sujeitos; deve-se incluí-los em processos de gestão social e processos de construção de saberes sistematizados. O local, o território local, é uma estrutura que oportuniza aos sujeitos potencializar suas ações porque é no território que surgem novas relações sociais, novas estruturas produtivas alternativas à crise do modelo fabril aliada ao Estado providência, até então vigentes.

Fala-se, na atualidade, da crise do paradigma dominante da modernidade, de transformações societárias e inovações que têm levado ao reconhecimento de uma transição paradigmática. Isto tudo leva à rediscussão do paradigma emancipatório. Indaga-se: qual o horizonte das lutas geracionais, sociais, das mulheres, dos afro-descendentes, e muitas outras, sob a perspectiva do paradigma emancipatório? Qual o horizonte de movimentos como o Fórum Social Mundial, os Indignados da Espanha, os manifestantes do Ocupe Wall Street e as Marchas contra a Corrupção no Brasil?

*Atores e Sujeitos sociais* são duas terminologias utilizadas largamente nas estratégias metodológicas de pesquisa que remetem a visões e paradigmas diferenciados dos processos e procedimentos da pesquisa. Usualmente, sujeito social é uma categoria presente nas análises ou abordagens crítico-sociais. Ela denota um papel ativo de um grupo de indivíduos, é construída ao longo de processos históricos, é composta por indivíduos que têm um papel a desempenhar na estrutura sociopolítica de uma nação, território, ou classe social. Não raro encontramos esta categoria em trabalhos que remetem ao universo das ações coletivas e movimentos sociais.

Atores coletivos é uma categoria que se firmou no meio acadêmico nas duas últimas décadas do século passado. Alain Touraine utilizou-a sistematicamente desde os anos 1970, desenvolvendo o que veio a ser denominado a “sociologia dos atores sociais”. Entretanto, Touraine é um dos principais pensadores na questão do sujeito, pois ele articula ao Sujeito tanto o indivíduo quanto o ator social. O Sujeito é, para Touraine, sempre coletivo. Ele aborda os movimentos sociais como sujeitos coletivos (Touraine, 1997; Touraine e Khosrokhvar, 2000).

Ator tem sido definido, por uma certa ala do pragmatismo, como sendo o indivíduo ou uma instituição que controla algum tipo de recurso (individual ou institucional). Em geral, esse ator tem algum grau de organização ou permanência num dado território; tem um projeto ou articula-se a um grupo que detém um projeto de forma a caracterizá-lo como portador ou porta-voz de determinados interesses. Um ator tem (ou deve ter) a capacidade de intervir em situações e contextos que requerem posicionamentos, interesses

contraditórios, conflitos de opiniões e de interesses. Permeando a atuação dos atores há sempre ideologias construídas por meio de repertórios de valores e ideias-chave. Em relação ao tipo de comportamento dos atores sociais podemos tê-los em várias situações e contextos: mobilizados, integrados, consultados (como base de apoio de opiniões, por exemplo), atando via deliberações, interferindo, portanto, nos processos de decisões.

Uma das questões caras à ciência política é saber como se forma um ator. Os atores isolados – ainda que compostos por grupos de pessoas, quando isolados, têm pouca força. Atores coletivos têm mais força e se potencializam. Por isso os atores sociais se agregam e constroem redes. As organizações sociopolíticas ou culturais agregam atores via a criação de espaços de participação/interlocação. Os fóruns, congressos, encontros, oficinas e seminários têm sido os principais espaços utilizados para a agregação de atores. Nesses espaços desenvolvem-se também estratégias de persuasão e convencimento dos atores ao redor de bandeiras unificadoras dos atores, que se transformam em bandeiras de reivindicações, lutas, ou pautas para uma agenda de ação.

Localizar atores com forças efetivas e potenciais é o sonho de todo partido político, governos, administrações locais, ou agrupamento de pressão e demanda por políticas públicas. Multiplicar atores sociais é outra tarefa árdua, de responsabilidade de todo grupo, movimento, associação, organização ou instituição organizada. Há várias formas de fazê-lo tais como: organização de processos pedagógicos-educativos; indução via agentes demonstrativos de experiências ou projetos-piloto; ampliação das bases já existentes via incentivos agregados. Todos eles envolvem: preparação da ação, mobilização, campanhas, recursos humanos (com equipe técnica mínima), materiais (adequado ao tema em questão), e financeiros (os mais difíceis de se obter). A legitimidade de um ator social se constrói por meio de um processo lento e difícil.

A preocupação com a questão do sujeito advém da sua importância no processo de mudança e transformação social e há confusão ao redor deste termo que tem sido utilizado segundo diferentes concepções e paradigmas epistemológicos. No passado, já significou agente histórico de processos revolucionários, depois esta interpretação foi negada por muitos como algo ultrapassado e foi substituída pela categoria ator social, ou foi mistificado, e banalizado. Para nós é uma categoria fundamental, que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade. A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transforma-os de atores sociais, políticos e culturais, em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social: o sujeito é reconhecido – objetivamente, e reconhece-se subjetivamente – como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade, e muitas vezes de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não.

Ao longo dos anos, estudando, analisando e escrevendo sobre o tema da participação popular e sua importância nos sistemas democráticos tenho observado que sem sujeitos

sociopolíticos críticos e atuantes, as mudanças sociais e culturais são muito mais difíceis e muito lentas. Mas como se formam estes sujeitos? Resolvi recorrer à área da educação e nesta retomar a famosa e esquecida questão do processo de conscientização, tema bastante presente nos debates na área da educação popular nos anos 1970 e 1980.

Se as pessoas não têm consciência histórica, a dimensão de seu pensamento é limitada, circunstancial. E ter consciência histórica não é saber a história oficial que nos ensinavam os velhos manuais escolares. Ter consciência histórica é ter acesso e compreensão dos fatos e registros históricos universais, ao saber historicamente acumulado, mas é, também, fundamentalmente, ter conhecimento aprofundado sobre a cultura, a sua própria cultura e a dos outros.

Não existem percepção, leitura, reflexão e análise crítica das situações concretas vivenciadas pelos indivíduos se ele não sabe se localizar historicamente, não entende nada sobre a conjuntura social, econômica e política da sociedade em que está inserido. Desemprego, população na rua, violência, má qualidade dos serviços públicos, ocupações irregulares, enfim, o aumento da pobreza e da exclusão social, fazem parte de um cenário que tem explicações, não é natural, dado, fixo e imutável. Forças sociais organizadas construíram este cenário, com seus problemas, mas também com as brechas e possibilidades para sua reorientação.

### 3. Processo de Aprendizagem nas Pedagogias Alternativas

Sabemos que existem inúmeros educadores que formularam ensinamentos e criaram várias teorias sobre a aprendizagem. É um tema antigo, que remonta à Arte de Ensinar, da Antiguidade, passando pela Idade Média, tanto no Ocidente como no Oriente.<sup>1</sup> Aquelas teorias estruturam-se dentro de paradigmas explicativos bastante diversificados, foram sendo construídas em diferentes momentos da história da humanidade, e influenciaram escolas, pensadores, analistas e a própria sociedade e o Estado. A relação Educação e Tecnologia também já foi matizada por vários autores, da área da educação – como Illich, ao tratar da descolarização da sociedade; da psicologia como Skinner (ao investigar a relação do indivíduo como produto do meio), e pela Comunicação, com McLuhan, ao abordar a educação numa era de “aldeia global”.

Na atualidade, o debate sobre as teorias da aprendizagem voltaram à baila dadas as mudanças provocadas pela globalização e seus efeitos sobre a sociedade e as políticas governamentais. Com o desenvolvimento tecnológico, a sociedade atua em rede e novos processos de aprendizado têm sido criados, reciclados ou clamados como necessários. Cada vez mais se preconiza que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo,

que a escola formal apenas não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos/identificados – fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face das novas exigências do mundo globalizado.

Temos participado deste debate ao desenvolvermos o conceito de educação não-formal (Gohn, 2010b). Disto tudo resulta que a aprendizagem é enfatizada como um dos fenômenos centrais na vida do ser humano. Não se trata de pensar apenas o ato de aprender, mecanicamente, como o fez por décadas a Pedagogia tradicional, ao se preocupar fundamentalmente com as didáticas do ensino. O aprendizado “instrucionista” contido nos métodos tradicionais das escolas, ou nas estruturas mais antigas das chamadas educação por correspondência (baseada no exercício de manuais escritos) ou da educação permanente (que preconizava a adição de conteúdos extraescolares para completar o que não se aprendia nas escolas), tem sofrido uma crítica demolidora. O debate atual sobre a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo, necessariamente a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos (e não apenas preparação), das redes de compartilhamento e como se dá o próprio processo de conhecimento.

Adota-se neste texto uma perspectiva de aprendizagem como sendo um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como querem algumas abordagens simplificadores na atualidade. Certamente que, em alguns casos, como na aprendizagem de um instrumento musical, no resultado do processo deverá haver a incorporação de algum grau de “instrumentalidade técnica”, mas ela não é o principal objetivo e nem o fim último do processo. E mais do que isso: o conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura. Thompson (1982) nos chama a atenção para este aspecto quando fala do processo reflexivo da aprendizagem, da reconstrução contínua da cultura no fazer humano. É fazendo que se aprende. A experiência tem papel importante.

Certamente que não reduzimos cultura ao oposto da ignorância. Cultura para nós é um processo vivo e dinâmico, fruto de interações onde são construídos valores, modos de percepção do mundo, normas comportamentais e de conduta social, uma moral e uma ética no agir humano. O meio sociocultural onde se vive e classe social a que pertence também interferem na cultura dos indivíduos. Ou seja, o que tencionamos deixar claro é que não existem conteúdos “chapados”, absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau

relativo de autonomia do sujeito que aprende. E o que os analistas estão denominando “reconstrutivismo” (Demo, 2001). “Ao contrário do ensino, que se esforça por repassar certezas e que são reconfirmadas na prova, a aprendizagem busca a necessária flexibilidade diante de uma realidade apenas relativamente formalizável, valorizando o contexto do erro e da dúvida, pois quem não erra, nem duvida, não pode aprender” (*ibidem*, p. 9).

A tarefa seguinte à clarificação do que entendemos por este processo reflexivo, que advém do social porque é gerado no compartilhamento em coletivos, mas que ocorre no plano das estruturas mentais dos indivíduos, no intercruzamento de culturas existentes e culturas adquiridas, que passam por reelaborações, confrontações e resultam em ressignificações de conteúdos e produção de saberes, quase que num processo de autoaprendizagem. O campo deste processo é o da educação não-formal. A educação não-formal está na ordem do dia e nos auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem. Ele se refere a processos de ensino/aprendizagem extraescolares, que ocorrem no mundo da vida da educação escolar institucionalizada. Ele se diferencia, portanto, da educação formal/escolar, curricular; mas ele se diferencia também da educação informal – aquela que ocorre espontaneamente na socialização cotidiana dos indivíduos ao longo da vida (na família, nos clubes, shoppings centers, academias, e outros espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos).

A grande diferença da educação não-formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderão encontrá-la em meios coletivos ou individuais. Usualmente optam por processos semiestruturados (com utilização de vídeos, fitas etc.), mas poderão também decidir participar de uma ação coletiva, em um grupo de referência ao tema/área que ele está interessado (para outras características da educação não-formal, ver Gohn, 2010).

Isto posto, voltamos à aprendizagem nos processos não-formais, característicos dos processos associativos, típico dos movimentos sociais, destacados neste debate. A maioria dos pensadores clássicos e contemporâneos da educação situam-na em contraposição à escola, à educação formal. Alguns a defendem como um mecanismo complementar, no qual o aluno obterá um aprofundamento ou um panorama complementar daquilo que aprendeu na escola. Outros veem a aprendizagem não-formal como um processo mais eficaz que a escola e a defendem porque é o melhor caminho. A escola seria um espaço reprodutor/domesticador e “[...] a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola [...]. A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (Ivan Illich, 1973, *Sociedade sem escolas* apud Gadotti, 1993, p. 298). Illich preconiza que a aprendizagem possui uma dupla natureza: como habilidades e como educação/apreensão de instrução e formação dos indivíduos. Para ele, a escola realiza mal essas duas tarefas.

Objetivamos situar a aprendizagem nos sistemas não-formais como um processo

sociocultural e político, inerente ao ser humano. Portanto, não tencionamos vê-la em contraponto à escola ou ao sistema escolar. Por isso, algumas das correntes denominadas como pós-modernas se aproximam da questão que estamos discutindo. Essas correntes destacam: o multiculturalismo e a diversidade cultural existente na sociedade moderna, numa era dominada pela tecnologia eletrônica e pela mídia (ou mídias). Não se prioriza tanto a apreensão de conteúdos uniformes, válidos para toda e qualquer sociedade nacional. Priorizam-se o processo de conhecimento e suas finalidades. “Na verdade, antes de conhecer, o homem está interessado em conhecer. É com esse interesse fundante da educação que se preocupa a teoria da educação pós-moderna. Para ela, o conhecimento tem um caráter prospectivo” (Gadotti, 1993, p. 312). Em síntese, a educação clássica moderna valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos, as técnicas, os instrumentos, os objetivos. O conceito-chave é o da “igualdade” – de direitos, de oportunidades e de acesso.

As correntes pós-modernas valorizam o local, o conjuntural, o imediato, o subjetivo, o afetivo, a relação entre as pessoas; a intensidade, o envolvimento e a solidariedade existentes no ato de aprender; valoriza-se, portanto, a finalidade da educação e não tanto os objetivos precodificados nas estruturas curriculares. O conceito-chave deixa de ser a igualdade porque ele supõe uma uniformização que apaga as diferenças. Os pós-modernos destacam não a unidade, mas a diversidade, não a igualdade, mas a diferença. Busca-se a “singularidade” dos processos (Guattari, 1985). Alguns autores da área das ciências sociais procuraram conciliar as duas posições, falando em termos de respeito às diferenças toda vez que a igualdade nos inferioriza (Santos, 1995).

Do ponto de vista do indivíduo que busca e pratica a autoaprendizagem, todos os requisitos antes analisados no processo de aprendizagem estão presentes. A grande diferença é que a relação-professor aluno não existe ou opera-se de forma não institucionalizada, por meios tecnológicos: uma vídeo-aula, por exemplo. O sujeito que desenvolve um programa de autoaprendizagem tem que enfrentar vários desafios: adquirir um material ou um agente de mediação (assistindo a determinados programas, por exemplo; organizar o material; e traçar um plano de estudos). O sujeito interessado terá que desenvolver uma pedagogia para sua autoaprendizagem. A sequência: ouvir, tomar nota, estudar, fazer prova é rompida e, usualmente, ele tem que reinventar o processo. Certamente que, dependendo do tema/assunto em tela, já existem “cursos” prontos que podem ser adquiridos para serem utilizados. Os resultados obtidos são uma somatória de persistência, tenacidade, escolha adequada, reelaborações realizadas. A recriação e recontextualização sempre está presente. Por mais detalhado que seja um material, ele nunca é “somente instrucional, adestrativo, um receituário técnico”. Sempre há um espaço de recomposição. É aqui que reside uma das grandes forças e, ao mesmo tempo, fraquezas da autoaprendizagem: ao se reelaborarem as normas instrucionais, heranças e modos comportamentais entram em ação. A possibilidade da autonomia do sujeito é uma grande força impulsionadora da criação, mas poderá também ser um grave limite, caso se trate

de um sujeito mais introvertido, sem muitas iniciativas, acostumado a “seguir” e não a “liderar ações”.

No mundo atual capitalista ocidental, veloz e de vivências fugazes, ávido por novidades, sempre pressionando os indivíduos a produzirem mais, em menos tempo, e com maior intensidade, centrado na busca de resultados, novidades e saberes superficiais sobre tudo, os processos de autoaprendizagem são respostas para atender a necessidades e anseios. O mercado focalizado apenas em lucros, tende a estimular o “consumo” de negócios envolvendo a autoaprendizagem. Não raro assume a forma de “autoajuda”. Mas há fatos novos em desenvolvimento na sociedade capitalista ocidental que estão fazendo com que novos olhares sobre a vida e as relações humanas surjam e se fortaleçam: trata-se do sonho de um novo modelo civilizatório centrado em valores éticos e humanitários. Nesses casos, as aprendizagens não-formais têm sido a estrada principal a pavimentar esta via e o campo da cultura o palco por excelência. Não basta aspirar a algo, é preciso vivenciá-lo. E para isso precisa-se de auto-organização, planos e estratégias de aprendizagem e autoaprendizagem. Não há escolas centradas exclusivamente nesses valores. Como o novo modelo exige mais que valores, é preciso adotar práticas ativas, construtivas. Não basta ficar lendo eternamente sobre as obras de arte, é preciso vê-las, contemplá-las. É preciso aprendizagem sociocultural para compreender esta nova experiência de vivenciamento do sonho, da vontade, do desejo.

Para concluir, pode-se afirmar: a educação é um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas, por exemplo, possuem espaços e tempos educativos diferenciados dos quais participam a pessoa, a família tribal, a comunidade e o povo ou nação indígena a que pertencem. Deste modo, uma pedagogia a ser desenvolvida, para

um grupo ou junto a um movimento dos indígenas, deve considerar que a educação é assumida como responsabilidade coletiva, e não como ato de ensinar com interlocutores isolados.

Recebido em 05/12/2013

Aprovado em 27/12/2013

## Notas

<sup>1</sup> Como exemplos citam-se: no pensamento pedagógico oriental: Lao-Tsé e o Talmude; na Grécia Antiga: Sócrates, Platão e Aristóteles; na Roma Antiga: Cícero e Quintiliano; na Idade Média: Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino; no Renascimento: Montaigne e a educação humanista, Lutero e a educação protestante, e os jesuítas. O pensamento pedagógico moderno advém com Comênio – ao elaborar nove princípios para uma educação realista, e J. Locke ao afirmar: “tudo se aprende, não há ideias inatas”. Durante o Iluminismo destacaram-se: Rousseau (que preconizava que o homem nasce bom, é a sociedade que o perverte), Pestalozzi, que ligava natureza e educação popular; Herbart, que preconizava a prática da reflexão metódica, e a própria Revolução Francesa, que criou um Plano Nacional de Educação. O século XIX trouxe o pensamento pedagógico positivista com Spencer (conhecimento e valores), Durkheim (a sociologia e os fins da educação) e Whitehead (a educação deve ser útil). No século XX teve-se o pensamento pedagógico socialista; com Marx (a crítica da educação burguesa), Lênin (a defesa de uma nova escola pública), Makarenko (a pedagogia da vida do trabalho) e Gramsci (a organização da escola e da cultura). Há, ainda, outras abordagens: a Escola Nova, com Dewey (aprender fazendo, da educação tradicional à educação nova), Montessori (métodos ativos e individualização do ensino), Claparède (educação funcional e diferenciada), e Piaget (psicopedagogia e educação para a ação); o Pensamento Pedagógico Antiautoritário: Freinet (educação pelo trabalho e pedagogia do bom senso), Rogers (a educação centrada no estudante), Snyders (uma escola não autoritária) e outros. O pensamento pedagógico crítico foi bastante desenvolvido por Bourdieu e Passeron (a escola e a reprodução social), Baudelot-Estabet (a escola dividida) e Giroux (a teoria da resistência e da pedagogia radical). O Humanismo continuou presente no pensamento de vários desses autores, assim como em Furter, preocupado com a educação de nosso tempo. Existe ainda um pensamento pedagógico latino-americano e brasileiro em que se destacam as figuras de Fernando de Azevedo (Projeto liberal para a educação), Anísio Teixeira (Uma nova filosofia da educação), Paulo Freire (a Pedagogia do Oprimido), Ruben Alves (o prazer na escola), Maurício Tragtenberg (a educação libertária) e muitos outros. Sobre a História da Educação ver, entre outros, Moacir Gadotti (1993).

## Referências Bibliográficas

- DEMO, Pedro. **Cidadania pequena**, Campinas: Autores Associados, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente**. Buenos Aires: Clacso/Siglo XXI, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. (9ª ed.). São Paulo: Ed. Loyola, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. (6ª ed.). São Paulo: Loyola, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Novas teorias dos movimentos sociais**. (3ª ed.). São Paulo: Loyola, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010b.
- \_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGS e redes solidárias**. (2ª ed.). São Paulo: Cortez, 2008.
- GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- GUATARI, Felix. **As novas alianças : movimentos sociais e movimentos alternativos**. *Revista Desvios*, no 5. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- LACLAU, Ernesto. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 1, nº 2, 1986.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Rio de Janeiro, 1995.
- PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- THOMPSON, Edward P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.
- TOURAINÉ, Alain. **Podremos vivir juntos?** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997 (cap. El Sujeto, pp. 61-97).
- \_\_\_\_\_; KHOSROKHHVAR, Farhad. **La recherche de soi**. Paris: Fayard, 2000.