

A EDUCAÇÃO POPULAR, SUA CONCEPÇÃO DE REALIDADE E A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRISE DA DEMOCRACIA

POPULAR EDUCATION, ITS CONCEPTION OF REALITY AND THE IMPORTANCE OF SCIENCE IN THE CONTEXT OF THE CRISIS OF DEMOCRACY

Mauricio Mogilka

Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FE/UFBA). Doutor em Educação pela FE/UFBA. Trabalha na extensão universitária, com capacitação e assessoria a movimentos e projetos sociais. Textos: www.repositorio.ufba.br. E-mail: mmogilka@ufba.br.

RESUMO

Este artigo analisa algumas características da educação popular na relação com o humanismo crítico que a sustenta. Mostra sua flexibilidade teórica, iconoclastia e disposição para o diálogo, tão importantes no contexto atual de crise democrática e ascensão da extrema direita. O texto também discute as bases filosóficas da educação popular, de natureza realista e complexa, analisa a importância da ciência para o enfrentamento no atual contexto de luta democrática e define a ciência como atividade humana vazia de conteúdo.

Palavras-chave: educação popular; realismo complexo; ciência.

ABSTRACT

This article analyzes some characteristics of popular education in relation to the critical humanism that underpins it. It shows its theoretical flexibility, iconoclasm and willingness to dialogue, which are so important in the current context of democratic crisis and the rise of the extreme right. The text also discusses the philosophical bases of popular education, which are realistic and complex in nature. It also analyzes the importance of science in confronting the current context of democratic struggle, and defines science as a human activity devoid of content.

Keywords: popular education; complex realism; science.

A educação popular: um paradigma iconoclasta e exuberante

O paradigma de intervenção social denominado educação popular¹ é uma das adequadas e potentes abordagens para fortalecer o trabalho coletivo de desconstrução do fascismo e de reconstrução da nossa frágil democracia. Para isso, é necessária uma difusão maior desse paradigma junto aos movimentos sociais democráticos e demais segmentos da sociedade brasileira, de uma forma colaborativa com as demais abordagens críticas usadas, inclusive a marxista.

A educação popular é tributária do humanismo crítico. Aqui, esse conceito é tomado para denominar uma abordagem ampla, e não apenas uma teoria. Essa grande abordagem, muito plural, refere-se a diferentes autores ou correntes, desde que possuam características do humanismo crítico. Tais características são:

1. A centralidade do bem-estar de todos os seres humanos do planeta, na definição de políticas, finalidades e ações.
2. A crença na capacidade do ser humano, desde que encontre condições mínimas, de se autogovernar coletivamente, não precisando de um poder externo para comandá-lo (classe dominante, tiranos, tecnocracia, religiões conservadoras, partidos).
3. A crença na capacidade do ser humano, ao se humanizar, de desenvolver valores e formas de convivência solidárias, justas e identificadas com o bem comum e com as necessidades dos outros.
4. A ideia segundo a qual a realidade é transformável, e não estática.
5. Trabalhar, na teoria e na prática, com os seres humanos concretos, e não com uma essência abstrata e ideal de humanidade.
6. O princípio de que a transformação da realidade social é consequência da ação coletiva, e não de discursos, pensamentos ou afetos; contudo, as práticas humanas não se convertem em práxis sem o auxílio de discursos, ideias e afetos que transgridam de alguma forma o que está estabelecido pelo sistema opressor.
7. As teorias precisam contribuir para a transformação da realidade, beneficiando a qualidade de vida dos setores populares nas sociedades contemporâneas; para atingir esse engajamento, os teóricos precisam ser simultaneamente ativistas sociais, inseridos em algum projeto, comunidade ou movimento social com o qual

¹ Os dois maiores centros de produção teórica sobre a educação popular no Brasil são: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), em João Pessoa (PB), e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPG Educação/Unisinos), em São Leopoldo (RS). Alguns autores têm um trabalho teórico, nesses e em outros centros, muito valioso nestas duas últimas décadas, como Alfredo Scocuglia, Eymard Vasconcelos, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Danilo Streck, Victor Valla e João-Francisco de Souza. Há muitos outros com trabalhos do maior valor, que não serão citados aqui por falta de espaço.



se identifiquem; sem isso, fica comprometida a articulação teoria-prática-sensibilidade.

8. O humanismo crítico é otimista: um otimismo crítico e não ingênuo. Seus agentes políticos, diante das situações socialmente mais adversas, não se entregam ao pessimismo, negativismo ou fatalismo. Diante de tais situações se perguntam, junto com a população: “o que podemos fazer para melhorar isto?”; “como podemos superar e resolver este problema?”; “como chegamos a esta situação?”. Esses agentes sabem que o pessimismo, introjetado nos oprimidos, é um dos mais eficazes instrumentos do poder simbólico dominador. Se os oprimidos não confiam nas próprias capacidades de práxis, isso permite uma enorme economia de energia por parte dos opressores.
9. As teorias inspiradas pelo humanismo crítico tendem a ter um caráter complexo na análise da realidade, e não binário, reducionista ou simplista. Isso estimula tais teorias a não recaírem em algum tipo de estruturalismo, isto é, a predominância de alguma estrutura (política, econômica, cultural, linguística, social ou natural) sobre a subjetividade ou sobre as outras estruturas.
10. O humanismo crítico tende, politicamente, à defesa da democracia participativa, devido, entre outras causas, ao seu otimismo crítico em relação ao ser humano e à sua capacidade de gestar politicamente o real, desde que encontre condições mínimas para desenvolver tal capacidade.
11. Como já foi indicado, o humanismo crítico tende politicamente à democracia participativa, e ontologicamente é orientado por uma ontologia complexa. Isso permite que ele supere a dicotomia entre movimentos sociais de classe e movimentos sociais identitários, o que representa, nesse caso (a política), a superação entre o universal e o particular. Para fortalecer a construção de sociedades de justiça social é preciso que os movimentos sociais trabalhem as duas dimensões simultaneamente (classe e identidade específica). A separação entre as duas enfraquece ambas as dimensões e dificulta a superação do poder de classe burguês, que é universal, e não particular, no capitalismo.
12. Nos países em desenvolvimento, o humanismo crítico tende a posições decoloniais. No caso, às vertentes mais complexas, e não às vertentes mais binárias e basistas. O pensamento decolonial complexo é antieurocêntrico, não antieuropeu. Apropriase seletivamente e de forma recontextualizadora de qualquer contribuição humanizadora, seja de origem africana, europeia, asiática ou indígena. Inversamente, faz a análise crítica de qualquer cultura ou ideologia, e não apenas daquelas de origem europeia. Seus critérios para fazer tais análises são os



fenômenos da humanização e da libertação² do ser humano. Autores que trabalham de forma clara no pensamento decolonial complexo são, por exemplo, Paulo Freire e Enrique Dussel.

13. O humanismo crítico, e governos por ele influenciados, investem fortemente no desenvolvimento humano da classe trabalhadora, especialmente seus setores de mais baixa renda. Isso porque tal humanismo entende que subjetividades desenvolvidas e humanizadas, além de ser um direito humano, são a base subjetiva da democracia participativa, regime político mais sintonizado com humanismo crítico, por ser mais promissor em termos de justiça social.

Em função desses princípios, o humanismo crítico faz as associações entre o trabalho social e estruturas sociopolíticas com um horizonte teórico mais extenso, em comparação com as correntes teóricas deterministas. Assim, podemos realizar as articulações citadas sem incorrer em perspectivas reducionistas, que estabeleçam uma hierarquia entre práxis e estruturas políticas: processos de libertação política não estão desvinculados do desenvolvimento pleno dos seres humanos, ou seja, da humanização. Isso é condição fundamental para que transformações efetivas na realidade sejam possíveis e não se restrinjam aos aspectos econômicos ou político-estatais, produzindo, assim, novas formas de opressão.

Inspirada por esses princípios, as teorias da libertação, entre as quais se localiza a educação popular, surgiram entre o fim dos anos 1950 e a década de 1960 na América Latina. Suas contribuições para estruturação de práticas de educação não formal, para o surgimento inúmeros movimentos sociais e para o fortalecimento de movimentos já existentes é riquíssima.

As teorias da libertação atuam a partir de uma ótica e de uma ética que é diferente da lógica excludente e elitista do capitalismo. Contudo, elas também diferem em alguns pontos essenciais da lógica marxista-leninista, embora tenham convergência com essa teorização revolucionária em outros aspectos. As teorias da libertação estimulam uma real participação popular e o desenvolvimento, na própria práxis, das capacidades humanas. Essas duas características permitem a todos participar da construção de novos projetos políticos e são qualidades peculiares e preciosas nessas teorias.

Além disso, tais teorias têm um horizonte utópico apreciável, que as caracteriza como instrumentos importantes para expandir e humanizar as lutas sociais que travamos hoje, bem como para fertilizar o surgimento de outros movimentos, que podem surgir e reforçar todos aqueles que lutam por um mundo melhor e efetivamente mais democrático. Não podemos

² Libertação do ser humano é tomada como libertação de todas as pessoas de uma sociedade, de todas as carências materiais, a não ser aquelas que atingem a todos, indistintamente. Libertação de todas as formas de opressão política, de todos os privilégios e, por extensão, das desigualdades sociais. Libertação de todas as limitações de acesso à cultura, à saúde e à educação de qualidade. Libertação da escravidão mental, representada por preconceitos de qualquer natureza e por ideologias que visam manter as pessoas, especialmente os trabalhadores, presos aos interesses de outros.

esquecer que o sucesso da extrema direita depende, em parte, de um solo subjetivo desumanizado e sem perspectivas e nem autonomia.

Apesar de alguns textos indicarem o início dos anos 1960, a educação popular surge já no fim dos anos 1950, a partir do trabalho teórico e das experiências com educação de adultos realizadas por Paulo Freire e seus colaboradores, em Recife (PE) e, depois, em outros municípios do Nordeste, como Angicos e Natal, no Rio Grande do Norte. Esse processo, posteriormente, irá se expandir pelo país, com o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), das correntes progressistas da Igreja Católica, das universidades e do governo de João Goulart, o qual convida Paulo Freire para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), uma das reformas de base desse governo progressista.

A educação popular, desde as suas origens, é colaborativa, agregadora e integrativa, e não competitiva. Contudo, ao trabalhar com ela, não podemos perder a criatividade que nos leva a fazer a crítica responsável e construtiva aos outros paradigmas críticos; inclusive porque a educação popular está constantemente lançando sobre si mesma tal consciência crítica, em um processo de autocritica que explica, em parte, a contínua revisão, atualização e, principalmente, seu não enrijecimento dogmático.

Essa ausência de dogmatismo e a iconoclastia da educação popular estão na base de uma de suas características mais fortes, fundamental à democracia participativa: sua enorme capacidade de dialogar com os mais diferentes discursos, sejam eles científicos ou populares, tradicionais ou modernos, artísticos ou midiáticos. Com isso, além de respeitar o discurso e as referências do outro, sem dissolver as referências do outro nas próprias referências, a educação popular está constantemente aprendendo, nutrindo-se da diferença, enriquecendo-se. Esse processo de alteridade aprendente depende de outra característica da educação popular: a humildade, que jamais é confundida com submissão. Sem essa alteridade aprendente, com frequência, matamos a diferença que poderia nos fazer crescer.

Contudo, essa abertura à alteridade, tão fundamental à construção da democracia participativa, não significa uma abertura total a tudo. Pois, se assim fosse, estaríamos abertos ao racismo, ao machismo e a outras formas de opressão. A educação popular aceita examinar, escutar atentamente qualquer discurso, inclusive porque, se não escutar, não pode contribuir para desconstruí-lo. Mas escutar qualquer coisa não é aceitar qualquer coisa.

Contudo, há uma grande diferença entre esse paradigma e outros paradigmas críticos. Nestes, o critério do que é aceito ou rejeitado é o grau de identidade com as premissas do próprio paradigma. Isso significa que, ao longo das décadas, tal paradigma permanecerá mais ou menos semelhante a si mesmo, pois não consegue se alimentar, antropofagicamente, da diferença.

Diferentemente dessa lógica da identidade, a educação popular não rejeita, *a priori*, nenhum valor ou discurso, mas também não cai no relativismo que muitas vezes é conivente com a opressão por aceitar tudo como válido. Isso é possível porque o critério do que é aceito ou



rejeitado não é a identidade com as premissas internas desse paradigma, mas o quanto aquele valor, discurso ou prática é libertador e/ou humanizador,³ após profundo e sincero exame.

Essas características iconoclastas, a ausência de dogmatismo e seu imenso humanismo fazem da educação popular um dos paradigmas teórico-metodológicos mais apropriados para que o campo progressista volte a trabalhar diretamente com a população. Isso será fundamental para voltarmos a fortalecer a democracia e torná-la mais participativa e menos representativa. A democracia representativa está desacreditada, no Brasil, para parte considerável da população, e isso já anteriormente à ascensão do poder evangélico e da extrema direita.

Em parte, o avanço dessas duas forças políticas se deve ao fato de a democracia representativa e o estado brasileiro deixarem desassistidos, desde sempre, parcelas grandes da população.⁴ O poder evangélico e a extrema direita souberam muito bem capitalizar tal insatisfação; o primeiro desde a década de 1980, a segunda a partir de 2016. Essa capitalização-cooptação, entre os pobres, foi muito mais eficiente e capilarizada do que o trabalho da direita neoliberal e do campo progressista.

Processo semelhante explica o sucesso político de Donald Trump nos Estados Unidos. Por exemplo, na segunda vitória de Trump à Casa Branca, em novembro de 2024, a campanha desse candidato soube atrair o voto dos excluídos. Isso – o aumento dos excluídos – segue paralelo a fenômeno político-econômico cruel das últimas décadas: o aumento da concentração de renda na maioria dos países, beneficiando bilionários e grandes empresas. A democracia depende da reversão desse processo, redistribuindo a renda nacional. Para isso, precisa se tornar mais participativa e menos representativa. Essa concentração favorece candidatos messiânicos. E, mesmo que tais políticas não cumpram o que prometem – emprego, segurança pública – e sejam derrotados nas próximas eleições, isso garantirá uma sobrevida eleitoral à extrema direita, criando uma cruel e desestabilizante gangorra política, alternando governos de extrema direita e de centro-esquerda. Temos assistido a isso nos últimos anos: Argentina, Brasil, Estados Unidos, França, Chile, Peru. Parte dos excluídos votam no que lhes parece uma alternativa de solução. É o voto do desespero, não um voto consciente.

O campo progressista tem pouca chance de representar uma alternativa à extrema direita, na ótica da população, se esse campo não agregar fortemente quatro qualidades: democracia participativa, coerência ética profunda, direitos humanos e viabilidade econômica (elaborar

³ Humanização é entendida a partir de duas características: 1) o desenvolvimento do ser humano em todas as suas capacidades, dimensões e possibilidades, desde que não leve ao sofrimento ou opressão de si mesmo, de outros seres humanos ou outras formas de vida; 2) a obtenção do contexto social e cultural que permita o exercício pleno do ser humano em seus direitos e necessidades básicas, como moradia, saúde, trabalho digno, educação, cultura, direito à diferença. Já o fenômeno da libertação é entendido como libertação de todas as pessoas de uma sociedade, de todas as carências materiais, a não ser aquelas que atingem a todos, indistintamente; libertação de todas as formas de opressão política, de todos os privilégios e, por extensão, das desigualdades sociais; libertação de todas as limitações de acesso à cultura, à saúde e à educação de qualidade; libertação da escravidão mental, representada por preconceitos de qualquer natureza e por ideologias que visam manter as pessoas, especialmente os trabalhadores, presos aos interesses de outros.

⁴ Questão bem analisada por Jessé Souza em *O pobre de direita: a vingança dos bastardos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

políticas geradoras de trabalho e renda eficazes). Parte do campo progressista tem mostrado, ao longo da história latino-americana, resistência a adotar essas qualidades de forma profunda: não apenas nas bandeiras, mas na prática cotidiana com a população e com seus pares, antes e depois da vitória eleitoral. A educação popular faz parte de um setor do campo progressista em que tais qualidades são enfatizadas na teoria e na prática.

Aliás, analisando essa questão de uma forma mais ampla, e não apenas de forma pragmático-eleitoral, o campo progressista, sem estar fortemente ligado a essas quatro qualidades, deixa de representar uma alternativa de emancipação humana. A situação atual de Nicarágua e Venezuela mostra isso com clareza. Começaram como processos emancipatórios promissores, mas não aprofundaram essas qualidades. Assim, não desenvolveram e incluíram a população no poder (característica da democracia participativa) e acabaram se enrijecendo politicamente. Logo, o combate que esses governos promissores sofreram, por parte de potências capitalistas como os Estados Unidos, não explica totalmente o seu enrijecimento. Hoje, Nicarágua e Venezuela oferecem farto material para a extrema direita, bolsonarista ou não, atacarem a esquerda como alternativa de emancipação humana. Isso fortalece o discurso de que a extrema direita é a verdadeira alternativa de libertação.⁵

A educação popular e sua ontologia complexa

Desde os seus primórdios, no século VI a. C., o chamado pensamento ocidental, em seus quase 27 séculos de existência, construiu várias teorias ontológicas, ou ontologias. Isso é, teorias que tentaram responder à seguinte pergunta: “o que é o real?” (ou, na linguagem dos filósofos, “o que é o ser?”). O pensamento Ocidental produziu, nessa tentativa, uma rica diversidade desse tipo de teorias.

Contudo, fazendo uma análise macro das mais conhecidas ontologias geradas por tal pensamento, talvez pudéssemos agrupá-las em apenas quatro tipos. Como toda classificação, esta tem seus limites. Serve para alguns objetivos e não para outros. E, como toda classificação, utiliza algum critério. O critério que utilizaremos aqui é topológico (do grego *topos*, lugar). Ou seja, segundo esta reflexão, cada ontologia ocidental tentou “localizar”, “colocar” o real em certo lugar, espacial ou ideal. E tais lugares se resumem a apenas quatro.

Mas quais seriam, então, os quatro “lugares” onde o pensamento ocidental colocou o ser, isto é, o real? O primeiro seria uma zona transcendental ideal. O “verdadeiramente” real seria o *eidos*, a ideia da coisa, e não a própria coisa. Essa seria apenas uma cópia infiel e perecível da ideia. Esse tipo de ontologia pode ser chamado idealismo absoluto. Hegel, com ressalvas, devido a sua complexidade, também poderia estar nesse tipo, pois considera que a origem dos entes (as

⁵ Há, no discurso bolsonarista e trumpista, uma estranha combinação de rigidez militarista e promessa de libertação, presente no fascismo desde os seus primórdios na Alemanha e Itália na década de 1920. Por mais esdrúxula que seja essa combinação, ela funciona bem com subjetividades reprimidas e ressentidas, que são a principal base subjetiva da extrema direita.



coisas) é uma dimensão transcendente, chamada por ele espírito absoluto, ou razão absoluta, ou deus.

O segundo “lugar” do real é o ente, ou seja, o real é o ente, isto é, as coisas que nossos sentidos captam. Aristóteles parece ser o iniciador dessa corrente, especialmente nos textos em que ele conseguiu se libertar da influência de Platão e do forte clima cultural metafísico de sua época. Essa posição é chamada realismo e, com diferenças parciais em relação a Aristóteles, engloba também as ontologias empirista, espinosista, materialista e até o positivismo. Voltaremos a essa posição em breve, porque ela parece ser o lugar onde se localiza a educação popular, do ponto de vista ontológico.

O terceiro lugar onde o real foi colocado é a consciência do sujeito. Típica da modernidade emergente no século XVII, tem como seus representantes Descartes, Berkeley, Kant e, de certa forma, Husserl. O nome dessa vertente ontológica tem sido idealismo subjetivo. Uma variante dessa vertente pode ser encontrada em Schopenhauer e Nietzsche, mas aí a origem do real não é a consciência, e sim o desejo, a vontade ou o instinto do indivíduo. Trata-se, portanto, de um subjetivismo pulsional, dionisiaco, e não racional. De qualquer forma, continuamos no âmbito do sujeito isolado, dessocializado e autopotente.

Finalmente, a última posição onde a coisa pode “estar” ou de onde pode se originar é no discurso ou na linguagem. Embora tenha antecessores, o nascimento dessa vertente pode ser localizado em Nietzsche, de um lado, que deságua em Heidegger, Vattimo, Foucault e outros. De outro lado, na filosofia da linguagem desenvolvida pelas universidades inglesas a partir de 1890. Assim, estruturalismo linguístico e pós-estruturalismo são típicos representantes dessa vertente ontológica. Aliás, uma boa parte da pós-modernidade navega nessa corrente. Sua premissa básica é que a linguagem não tem apenas função instrumental, mas também estruturadora. A questão fundamental para essa corrente não é que o sujeito usa a linguagem, mas que a linguagem estrutura o sujeito e o real. Ao menos em parte, precisamos concordar com essa corrente: a linguagem e o discurso são mais importantes na construção daquilo que somos do que percebemos normalmente.

Mas muitos autores exageram nessa questão, praticamente anulando a subjetividade, mesmo na sua autonomia relativa. E, sem uma autonomia relativa da subjetividade, não há movimento social e transformação do mundo pelo ser humano, especialmente pelos oprimidos: essa é uma premissa ontológico-política da educação popular. Como disse Paulo Freire, o ser humano é condicionado, não determinado. E, se é condicionado, pode se descondicionar coletivamente.

Além disso, se a linguagem estrutura o real, quem estruturou a linguagem? A relação do ser humano com o mundo? Mas este mundo não era pré-linguístico? O ponto mais fraco desse posicionamento ontológico é a radicalização de sua premissa ou questão fundamental, que, se tomada de forma relativa, parece verdadeira. Mas quando afirmam a inexistência de uma

realidade pré-linguística ou extralinguística, se “o sujeito não existe, é uma construção linguística”, uma boa parte das teorias dessa corrente desaba, mergulhando, mais uma vez, no pensamento ocidental e, paradoxalmente, no pântano do idealismo, um idealismo linguístico (na verdade, um idealismo culturalista). De Wittgenstein a Vattimo, passando por Heidegger e Lacan, a queda é retumbante, porque a radicalização da premissa inicial foi monumental, e não porque a premissa não seja coerente.

Mas onde se localiza a educação popular nesse cenário ontológico? Parece evidente que sua concepção de realidade é realista. Mas isso precisa ser matizado. Pois o realismo empirista ou materialista (mesmo em parte do pensamento potente de Marx) tem o mérito de valorizar o mundo sensível como real. Com isso, esse realismo evita que as ideologias metafísicas desviem a atenção do ser humano dos problemas que chamamos concretos. Contudo, há um problema nesse realismo crítico. Ele tende a desvalorizar a autonomia relativa que a consciência, a teoria e a cultura apresentam em certas circunstâncias. E essa autonomia relativa, nunca absoluta, em relação às condições materiais de vida, é condição fundamental dos processos emancipatórios, como já mencionei antes.

Assim, a ontologia onde poderíamos localizar paradigmas como a educação popular seria uma ontologia realista-complexa, que resgata do idealismo subjetivo um dos seus maiores méritos: a autonomia relativa que os sujeitos, individuais e coletivos, conseguem estabelecer, em certas condições, em relação ao instituído. Isso impede que o ser humano vire apenas um objeto das estruturas. Por outro lado, o conceito de autonomia relativa impede que o realismo se perca em mais uma versão idealista que descontextualiza as lutas humanas por emancipação e direitos humanos.

Outra questão das relações entre educação popular e uma ontologia complexa diz respeito à racionalidade integrativa desse paradigma de intervenção social. Ele está embasado em uma cosmologia fortemente integrativa, proveniente da influência que recebeu das sociedades tradicionais indígenas e africanas e de pensadores modernos que haviam iniciado a superação do caráter disjuntivo da modernidade, como parte do pensamento de Hegel, parte de Marx e a fenomenologia (Merleau-Ponty, por exemplo).⁶ Isso faz com que seus mediadores desenvolvam uma racionalidade reticular, ou seja, que funciona em rede, pensa em rede, e não de forma linear, cartesiana.

⁶ Aqui, precisamos fazer uma ligação importante: a relação entre a educação popular e a fenomenologia, uma de suas mais importantes referências. A educação popular é um paradigma de intervenção multirreferencial. Isso explica, em parte, sua complexidade e flexibilidade na análise e intervenção no real. Dentre as referências teóricas que construíram a educação popular, duas muito importantes são o marxismo culturalista e a fenomenologia. Mas qual fenomenologia? Desde o trabalho brilhante e contraditório de Husserl, no início do século xx, a fenomenologia se desdobrou em três correntes. A primeira, a fenomenologia transcendental, permaneceu fiel ao projeto original de Husserl; já a fenomenologia hermenêutica teve seus princípios expoentes em Gadamer, Ricoeur e Vattimo; por último, a fenomenologia existencial, desenvolvida por outros autores, como Sartre e Merleau-Ponty. A educação popular foi mais influenciada por esta última vertente.

Após vários anos trabalhando com grupos populares, eles aprendem a articular cultura popular, teorias científicas e políticas emancipatórias. Isso permite ao ser humano captar semelhanças e até identidades onde aparentemente só havia diferença e distância. Por exemplo, podemos ver diferentes aspectos ou diferentes perspectivas do mesmo fenômeno em campos teóricos que são apresentados como longínquos entre si. Um exemplo está na análise da economia política e da física através de dois conceitos centrais nesses campos teóricos: mais-valia e o princípio de conservação de matéria e energia no universo, exemplificado pela Lei de Lavoisier.

Não foi Marx quem criou o conceito de mais-valia, nem os economistas clássicos burgueses, mas os fisiocratas franceses (Althusser, 1985); contudo, foi Marx quem deu ao conceito sua máxima potência crítica. Foi esse conceito, da forma como ele foi manejado por Marx, que permitiu desmascarar a explicação de clássicos burgueses, baseada no conceito de lucro (*profit*). Segundo esses economistas, trabalhador e capitalista entram na atividade econômica de forma equivalente e justa: o trabalhador entra com o trabalho, o capitalista com o capital, os meios de produção e a tecnologia.

Dessa sociedade supostamente justa, resulta o produto, apropriado pelo capitalista. O trabalhador recebe o “equivalente” ao que produziu: o salário. Marx mostra, com seu manejo crítico e inteligente do conceito de mais-valia, que o salário não é equivalente ao valor do produto: é menor que ele; caso contrário, não haveria o lucro. Este não nasce magicamente: é retirado do valor do produto, e este é resultado da inversão, da conversão, da transformação das energias mentais e físicas do trabalhador na produção do produto.

Logo, a produção do valor do produto é conversão, transformação de energia em matéria, transformação de entes físicos mediados pela ação humana. Nada tem de mágico. Essa energia transformadora tem que vir de algum lugar do universo (o corpo do trabalhador), porque não se pode criar matéria e energia do nada.⁷

Assim, percebemos a compatibilidade desse conceito de Marx com o princípio de conversão de matéria e energia no universo. Matéria e energia não são criadas, elas se convertem de uma forma em outra. Por exemplo, se friccionarmos as mãos no corpo, as mãos e o corpo se aquecem, devido à conversão de energia mecânica (energia do movimento) em energia térmica. Esse princípio da físico-química foi exemplificado por Lavoisier de uma forma simplificada no século XVIII: na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma.

⁷ O autor deste artigo estuda o pensamento de Marx desde 1985, quando ingressou no movimento estudantil, na Escola Técnica Federal da Bahia; mas só passou a estudar mais especificamente a economia política marxiana a partir de 2010, nas suas três principais obras: *Os Grundrisse* (escritos entre 1857-1858), *Contribuição para a crítica da economia política* (publicada em 1859) e *O capital* (publicado pela primeira vez em 1867). Contudo, não encontrou, até o momento, nenhuma referência de Marx à Lei de Lavoisier ou algo equivalente.



A educação popular e a ciência em contexto de crise democrática

Entendendo uma ontologia complexa como um realismo complexo, próprio às teorias afinadas com a educação popular, como vimos anteriormente, poderíamos perguntar: como essa ontologia complexa articularia as diferentes estruturas da realidade social? Ou seja, como relacionaria a cultura, a política, o social, a economia, a linguagem e a natureza? Podemos definir esse modo de articulação através de três enunciados:

1. Tal influência entre as estruturas não ocorre em sentido único, mas é interativa: ocorre influência recíproca.
2. Também não se pode garantir, a priori e sempre, que uma estrutura é mais preponderante que outra; isso exclui, por exemplo, o conceito de “determinação em última instância”, presente na ontologia marxiana. Em outras palavras, não há uma estrutura privilegiada, uma “infraestrutura”; se há uma infraestrutura, é a natureza, sem a qual não haveria nenhuma das outras estruturas, pois somos seres vivos, pertencentes à natureza, somos corpo, e, sem isso, não haveria cultura nem sociedade. Mesmo admitindo isso, a ontologia complexa, aqui defendida, não recai em um determinismo biológico ou naturalista, pois aqui a natureza é a sede, a casa, a estrutura das estruturas, mas a realidade social não depende só dela.
3. Todas as estruturas influenciam todas as estruturas, em uma rede complexa, instável e imprevisível, isto é, impossível de determinar, a priori; só pode ser definida caso a caso.

Como essa rede complexa e instável de estruturas exige uma lógica reticular e não linear, uma consciência complexa e de certa forma estética (criadora), ela é mais difícil de ser captada. Isso faz com que muitas teorias “simplifiquem” o real, produzindo representações estáveis artificialmente e monoestruturais. Assim, nascem os estruturalismos ou determinismos, sejam eles linguísticos, economicistas, sociológicos, biológicos, políticos ou culturalistas. A educação popular é uma das teorias que tem em alto grau desse caráter estético, inquieto e reticular, capaz de captar de forma não simplificada a realidade. Sabendo, contudo, que essa captação nunca é total, sempre há mais para captar: pois o real é inesgotável.

A partir dessa ontologia complexa, na qual a educação popular se baseia, poderíamos fazer uma análise da ciência. Ainda mais no atual contexto de crise da democracia e hegemonia da extrema direita, no qual a ciência e a consciência crítica à qual ela pertence sofre fortes ataques.

A ciência é uma atividade humana sem conteúdo: ela não tem conteúdo próprio, é vazia inicialmente e se preenche com os conteúdos da realidade. Não há nada, rigorosamente falando, que seja “científico”. O que chamamos científico são, na verdade, porções do real. Esse vazio inicial da ciência é a sua força e, por isso, ela é fundamental para enfrentar prática e discursos fundamentalistas ou obscurantistas.

Quando a ciência diz, por exemplo, que a vacina da AstraZeneca nos protege da covid, isso não é uma opinião ou posição da ciência, mas um dado da realidade, descoberto pela ciência, e não inventado pelos cientistas. A ciência não credita nada: ela vai verificar se aquilo, aquela afirmação, merece crédito ou não, e faz isso através de um processo rigoroso de hipotetização-experimentação-reflexão-conclusão. Se a ciência acredita, inicialmente, em alguma afirmação, isso é tomado por ela apenas como hipótese, jamais como verdade, como acontece nas crenças e em parte do senso comum. Para essa afirmação inicial ser tomada como conceito científico, ela terá que percorrer um longo e rigoroso caminho.

É importante ressaltar que a afirmação aqui defendida – que a ciência não tem conteúdos prévios – não tem relação com o positivismo. O realismo complexo não desconhece que a ciência é produzida em contextos sociais, mas afirma que o conceito científico ultrapassa, explode, transcende aquele contexto. Aliás, isso é característica do conhecimento em geral, e não apenas do científico (mas nem toda representação social é conhecimento).

O conceito científico de opressão, por exemplo, tão importante para a teoria e a metodologia da educação popular, vale tanto para o Brasil como para o Congo ou os Estados Unidos. Não há uma opressão congoleza ou uma opressão norte-americana. A opressão é o mesmo fenômeno, mas se manifesta de formas diferentes. O conceito teórico-científico de opressão capta um fenômeno que atinge as estruturas da vida humana (por exemplo, o desrespeito aos direitos das mulheres).

Assim, da perspectiva do realismo complexo, o positivismo não erra ao insistir que o conceito científico seja o mais possível isento de conteúdos prévios, que represente o mais proximamente possível o que a realidade mostra. O positivismo erra ao reduzir o real ao que pode ser verificado empiricamente. Pois, se o empírico faz parte do real (aqui chamado real-empírico), há também dimensões do real que nossos sentidos não conseguem captar (real-concreto).

O real-concreto só pode ser captado pela reflexão, em um processo de dedução inferencial. Contudo, aqui também cabe a afirmação de que o conceito científico é uma representação do real, mesmo que não perfeita. Ou seja, mesmo o conceito científico obtido com a mediação da reflexão inferencial, típico das ciências humanas, precisa buscar o máximo possível a isenção. Isto é, avaliar rigorosamente se o conceito produzido se preenche, efetivamente, de conteúdo real, e não de posições prévias, de pressupostos teóricos ou ideológicos (que sempre existem no início da investigação). Se o real mostra que esses pressupostos não se sustentam, os pressupostos precisam ser revistos.

A ideia segundo a qual não há teoria sem pressupostos é válida, pois eles orientam a pesquisa inicialmente; tomados de forma relativa, e não absoluta, ajudam a investigação a iniciar. Contudo, precisam ser confirmados ou devem ser revistos, se não se confirmam. A ideologia segundo a qual não há real extrateórico, extralinguístico e extraideológico, isto é, o



relativismo, tem levado a graves distorções na representação teórica do real: é o extremo oposto do positivismo, e tão equivocado quanto ele. Essa subordinação relativista do real aos pressupostos teóricos, em nome de um combate ao positivismo, produz dogmatismo teórico e confusão na população, que se afasta da ciência. Produz também enrijecimento teórico e dificuldade de diálogo entre as teorias. Quando isso atinge as teorias críticas, quem ganha são os sistemas opressores.

Alguns afirmam que a ciência também erra, e temos várias provas históricas disso. Aliás, esse é um dos argumentos do bolsonarismo para atingir a ciência e desacreditá-la. Contudo, com exceção dos casos em que se tratava de pseudociência,⁸ o erro foi proveniente de limitações metodológicas da ciência naquele período. Havendo condições metodológicas mais avançadas, que produzam dados científicos que derrubem os antigos, os próprios cientistas fazem a revisão dos conceitos que estavam equivocados, mesmo que parcialmente. A ciência é uma das atividades humanas que está nesse constante processo de revisão, demonstrando humildade diante do real, que é seu objeto, sua matéria-prima e sua razão de existência. Pois sem contato com o real não há ciência, que preenche com ele seu vazio de conteúdos.

Diferente é o caso da arte, das crenças, do senso comum, da ideologia e até da filosofia, que frequentemente preenchem seu vazio parcial com conteúdos que não vêm necessariamente do real. Contudo, é importante ressaltar que esse tipo de conteúdo não real é de duas modalidades diferentes, com efeitos nas sociedades quase opostos. Na primeira modalidade, os conteúdos adulteram o real intencionalmente, com objetivo de oprimir. É o caso de racismo, homofobia, machismo, preconceito de classe etc. Trata-se da ideologia (no sentido de falsa consciência).

Na segunda modalidade, os conteúdos inventam, fantasiam aspectos do real, preenchendo lacunas do real ou aspectos do real que são insatisfatórios. É o caso da arte, dos sonhos, das fantasias e das utopias realizadoras. Essa modalidade de conteúdos que não são reais, mas “inventados”, é profundamente importante para a humanização das sociedades, ao contrário dos conteúdos que divergem do real para oprimir. Esses conteúdos “inventados”, em muitos casos, indicam novos rumos, novos desenvolvimento para o ser humano; ou denunciam o que não há no real, e deveria haver, pois foi eliminado, ocultado ou reduzido pelos sistemas de opressão. O caráter indicador e complementador desse tipo de conteúdo é magnificamente representado pela frase: “o que seria do mundo sem as coisas que não existem?”.⁹

Na definição de ciência aqui defendida, de uma atividade sem conteúdo, há ainda uma questão pertinente ao positivismo que precisa ser esclarecida. Alguém poderá argumentar o

⁸ Um caso bem claro são as teorias de eugenia e “racismo científico”. Aliás, não há racismo científico, tais termos são incompatíveis. Um enunciado ou é racista ou é científico, pois a ciência busca aquilo que é real, e o racismo se baseia em mentiras e deturpações do real, que não são confirmadas nem pela ciência, nem pela experiência.

⁹ Frase utilizada na divulgação do Festival Frestas – Trienal das Artes, promovido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), em São Paulo (SP), em 2014.

seguinte: nessa definição, também o positivismo é ciência, da mesma forma que as abordagens científicas críticas? Pois se o que caracteriza a ciência, inclusive as ciências humanas, é a capacidade de se preencher com o real, de representar o real, as pesquisas positivistas de qualidade fazem isso acertadamente.

Mas as abordagens críticas científicas, inclusive aquelas às quais pertence o autor deste artigo, criticam os resultados de muitas pesquisas positivistas, especialmente nas ciências humanas. Questionam o fato de essas pesquisas produzirem resultados pouco críticos, que não permitem uma compreensão mais abrangente dos problemas sociais, embora trabalhem com dados empíricos precisos.

Então parece haver um paradoxo, que coloca em xeque nossa argumentação segundo a qual a ciência é verdadeira, pois trabalha com os dados da realidade, e não com crenças ou interpretações. Pois a ciência positivista trabalha com dados da realidade, mas muitas vezes produz resultados muito limitados.

O que resolve esse impasse é o seguinte: a ciência é verdadeira porque trabalha com os dados da realidade, mas também porque agrega outra qualidade: situar os dados e sua interpretação em um contexto social, e não os isolar. Esse contexto nos permite compreender e dar sentido aos dados, porque, na realidade, os objetos que deram origem aos dados estão contextualizados, e não isolados.

Muitas pesquisas positivistas produzem dados precisos, mas, ao isolá-los do contexto social de onde foram produzidos, geram conclusões limitadas. Fazem análises focais, e não contextuais, como afirma Paulo Freire (1987). Logo, o problema da ciência positivista não é analisar dados da realidade empírica, mas analisá-los de maneira limitada, reducionista.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. O objeto de O capital. In: ALTHUSSER, Louis; BALIBAR, Etienne; ESTABLET, Roger. *Ler O capital*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985. v. 2. p. 7-147.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza*. Traduções: Murilo Otavio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção os pensadores).
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Tradução: Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARX, Karl. *O capital*. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1985.

- MOGILKA, Maurício. Ascensão da extrema-direita e reconstrução do campo progressista no Brasil. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap, Macapá*, v. 13, n. 4, p. 373-474, jul./dez. 2020.
- MOGILKA, Maurício. Governos progressistas na América Latina e seus impasses em contexto neoliberal. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap, Macapá*, v. 12, n. 2, p. 75-87, jul./dez. 2019.
- MOGILKA, Maurício. Repensar a democracia. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap, Macapá*, v. 7 n. 1, p. 61-81, jan./jun. 2014.