

Educação Popular e Intervenção Comunitária: Contribuições para a reflexão sobre empoderamento.

AMÂNCIO, Cristhiane - CPDA/UFRRJ

GT: Educação Popular/ nº 06

Agência Financiadora: CAPES

Introduzindo a Educação Popular

À luz de toda discussão sobre participação social, valorização do conhecimento popular e alternativas pedagógicas que promovam a emancipação de sujeitos críticos, surge o que chamamos de educação popular.

Partindo do pressuposto que as atividades de educação popular não tenha em sua fundamentação pedagógica um programa de referência que sirva de eixo básico de ações subentende-se que não existem conteúdos pré-estabelecidos a serem ensinados. Esse é um grande diferencial dessa pedagogia, pois os fatores de problematização aparecerão no decorrer dos programas de forma conexas com os sujeitos envolvidos e suas mediações ambientais e sociais. Ou seja, é a história de vida de cada sujeito que contextualizará as atividades pedagógicas, sejam elas formais ou não formais, das atividades intervencionistas com base na educação popular. O papel do mediador ou do educador será o de *“dar força e jeito para que esses grupos populares transformem de fato o dia de amanhã”* (FREIRE. in FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 21). Compreender que as necessidades poderão ser satisfeitas a medida que o grupo se tornar mais coeso, mais solidário e mais reflexivo soa caminhos possíveis onde esses indivíduos começam a dimensionar suas próprias potencialidades e limites. A opção de escolha sobre qual modelo econômico de comercialização a ser seguido, de organização, de adoção de novas tecnologias passa a ser desses indivíduos que passam a contar com seu poder de contraposição ou de barganha para com relações de poder que antes pareciam tão distantes da realidade e hoje se fazem presentes nos círculos de reflexão com base na pedagogia popular. Esses círculos permitem que as pessoas se reúnam e reflitam coletivamente sobre seus problemas e suas histórias individuais permitindo que sejam tomadas decisões coletivas, uma postura coletiva. Suas preocupações passam a ser muito mais na organização coletiva que nas atenções individuais. O nível de compreensão se dará na horizontalidade e o comportamento desses indivíduos por hora coletivizados será observado por muito mais pessoas.

Nas relações de cultura popular a oralidade é o principal instrumento para a expressão de determinados assuntos, onde ao se expor ocorre um exercício de memória e de tomada de posição, um empoderamento de ambos os envolvidos no processo de comunicação, o narrador e o expectador. Caso nós acadêmicos não saibamos nos adequar aos pressupostos desta pedagogia popular corre-se o risco de sobreposição da fala institucionalizada aos saber popular, onde dessa forma “*se o discurso do acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a consciência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente pacotes de frases feitas*”. (FREIRE. in FREIRE; NOGUEIRA, 1989 p. 30-31). Esse conhecimento através da oralidade serve também para analisar o papel dos interventores, ou seja, dos indivíduos que de certa maneira fazem a ponte entre as comunidades populares e o restante da sociedade civil, do Estado e do mercado.

Esse diferencial da pedagogia popular que tem servido de embasamento teórico-metodológico para a maior parte das ONG's que trabalham com a emancipação social, com a expansão dos direitos e com o combate a pobreza traz no seu cerne uma reflexão sobre uma nova postura dos agentes que por hora chamamos de interventores e também sobre uma nova práxis frente aos agentes cujo os trabalhos estejam sendo desenvolvidos, porque o processo comunicativo exige muito mais que uma ação expectadora entre um agente e um expectador. Essa comunicação é alienadora e proveniente do tipo de racionalidade que impera nos sistemas de controle social produzidas como consequência da racionalidade burocrática tecnificada. Esse controle reduz as capacidades de ação comunicativa entre as pessoas como ressalta também Habermas (1990; 1992) que com sua “teoria da ação comunicativa” busca reabilitar o *mundo da vida* com vistas a superar a alienação humana. A “teoria da ação comunicativa” tem como objetivo central mostrar que a racionalidade humana é mais ampla que a razão moderna e pode ser reconstruída através de um processo de aprendizagem coletiva (no cultivo da linguagem e da argumentação produtora de consensos). Essa superação da alienação deve dar prioridade à construção de uma nova racionalidade. Tanto para Habermas, quanto para Freire é através da ação comunicativa ancorada na realidade concreta dos sujeitos é que será possível recuperar o tecido social promovendo a verdadeira soberania popular pela qual a sociedade civil organizada passa a exercer controle sobre os espaços de diálogos públicos, bem como do Estado,

representante do poder máximo e também de outras relações burocráticas, entre elas o mercado (ZITKOSKI, 2000).

Com essa forma de pensar Freire problematiza a ação dialógica como a prática do diálogo que mantém vivo a dialeticidade entre ação e reflexão, onde essa relação faz parte de um processo histórico e incompleto. É pelo exercício da linguagem que nos tornamos sujeitos históricos com a capacidade de construir intersubjetivamente uma sociedade em comunhão de objetivos.

É fundamental perceber como a pedagogia popular entende conhecimento, dialogicidade e sujeito para compreender dos recursos metodológicos adotados por quem comunga dessa proposta, é importante também para compreender porque que à mais de três décadas Paulo Freire ainda predomina nas bases metodológicas das ações intervencionistas das ONG's mais progressistas.

O conhecimento não é um ato de transmissão de conteúdos onde as relações são ativo-passivas e sim ele só existe se ocorre uma apropriação do aprendido e conseqüentemente uma transformação desse em ações e/ou reflexões nas situações concretas de cada vivência, o aprendido é apreendido, transformado e reinventado. Ou seja, o ato de conhecer não pode ter relação com o ato de transformar o outro em objeto de receptividade passiva de conteúdo. A participação não pode ser uma participação passiva e nem parcial. O conhecimento exige uma presença do sujeito no mundo e com o mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade, uma curiosidade constante. Exige inventar e reinventar, exige um conhecimento sobre si mesmo, que permite se reconhecer e ao se reconhecer se transformar, entender como se conheceu e como se deu o processo de transformação, para assim ampliar essa relação dialógica de si consigo mesmo para outras dimensões sociais. Por isso mesmo que no processo de aprendizagem só aprende mesmo aquele que se apropria do aprendido. A percepção parcializada da realidade não permite aos homens agirem de forma autêntica sobre ela. O que tem sido um dos grandes equívocos das atividades de organização e intervenção em comunidades populares. Esse equívoco de não ver a realidade com totalidade. A problematização crítica destas relações é que constituem o conhecimento (FREIRE, 1977).

1.2 – A invasão cultural e a teoria da ação para Paulo Freire.

Para Freire (1977) todo indivíduo, independente do nível da ação, age de acordo com uma teoria. Sendo assim, nos é necessário que tenhamos uma lucidez em relação a

nossas ações. Desta maneira transporemos a barreira da doxa e alcançaremos o cerne, o *logos* de nossa ação, isso somente ocorrerá através do exercício cotidiano de reflexão e problematização. Ao realizar esse exercício a consciência sobre a teoria que embasa a sua ação fica clara e conseqüentemente a indissociabilidade das relações entre teoria e prática, ação e reflexão.

A educação popular entendida como uma proposta dialógica da teoria da ação problematiza o caráter antidialógico de determinadas teorias da ação que nesse caso é denominada de “invasão cultural”.

Na concepção da invasão cultural pressupõem-se que todo invasor reduza os homens nos locais invadidos a objetos de sua ação, estabelece relações autoritárias, antagônicas e pensa **sempre sobre** algo e **nunca com** alguém. Assim, toda invasão cultural pressupõe a manipulação, o messianismo e a conquista utilizando recursos populares como, slogans, mitos e os meios de comunicação principalmente.

Para que essa invasão se mantenha faz-se necessário a descaracterização da cultura invadida e uma padronização da cultura invasora. Ou seja, qualquer atividade de intervenção que não logre e não se ajuste aos hábitos das culturas locais não estará trabalhando na perspectiva da participação, do empoderamento e da emancipação popular. Ou seja, considerar uma cultura é uma coisa conseguir se adequar à ela é outra muito mais profunda. O que muito estará acontecendo é um adrestramento, uma domesticação de pessoas para fins diversos. Na perspectiva da educação popular, todo interventor assume um papel de fato educativo libertador onde os sujeitos populares não são objetos de sua intervenção. Eles são enxergados como agentes de mudança tal como esse interventor.

A maior parte das atividades de intervenção são concebidas como participativas no entanto, na prática trabalham na perspectiva antidialógica da invasão cultural expressando um descrença nas capacidades dos sujeitos simples, na capacidades destes indivíduos de refletirem e de assumirem papéis de quem de fato deseja e procura a mudança.

Essa concepção dialógica da participação e da educação concebe uma formação crítica baseada na interação entre educador-educando; além disso o diálogo permite estreitar mais os laços e diminuir as barreiras entre esse educador e o educando “*Isto é, a expressão verbal dos sujeitos tem que ser percebidas dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito*” (FREIRE, 1977 p.67).

1.3 – A importância da educação não-formal

O cotidiano da vida nas áreas rurais possibilita a recriação de valores sobre o que é a educação e também nos exige a reflexão sobre o que seja essa educação de qual falamos já que a grande maioria dos atores sociais das áreas rurais estão desprovidos do acesso à educação formal. Sendo assim, não entendemos por educação somente os espaços formais de ensino-aprendizagem e sim, também a educação não-formal. Por educação formal entendemos como aquela exercida através da atividade escolar nos diversos níveis dos sistemas oficial de ensino, tanto em atividades em salas de aula ou fora delas. Ela possui conteúdos, metodologias e meios de avaliação claramente definidos. Por educação não-formal concebemos por aquela que ocorre em outros e variados espaços da vida social, com diferentes componentes, metodologias e formas de ação daquela formal. Seu caráter não-formal indica que é uma atividade fora da escola e é exercida normalmente por sindicatos, ONGs, empresas, secretarias de governo, etc.

Desta forma, o espaço não-formal das relações educativas toma grande proporção ao se tratar de comunidades rurais, pois estes espaços são os espaços que refletem a voz destas comunidades seja nas reuniões formais como associações, cooperativas, sindicatos, igrejas, entre outros. Nestes espaços a expressão da oralidade através do diálogo confere outra concepção de alfabetização, pois nestes espaços ocorrem os exercícios constantes de aprendizado de diferentes linguagens e significados das palavras. Portanto compreender a educação em áreas carentes, que no nosso caso são comunidades rurais passa necessariamente por compreender quais as propostas e políticas de desenvolvimento deste setor.

Em se tratando da educação não-formal tomamos como referência as análises de GOHN (1999) onde para ela a educação não-formal é indicada através de um processo com quatro dimensões que são suas áreas de abrangência. São elas:

- I. A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos com cidadãos;
- II. A capacitação dos indivíduos para o trabalho;
- III. A aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos para a organização comunitária;
- IV. A aprendizagem de conteúdos de educação formal em espaços e metodologias diferenciadas. A isso também podemos dar créditos á educação eletrônica.

Entendendo o educador como um mediador no processo de construção de conhecimento avançamos para a noção de emancipação social que esse conhecimento poderá proporcionar aos sujeitos problematizadores de suas realidades. Para descrever

sobre emancipação social brevemente tomamos como referência as contribuições de SANTOS (2002) que apresenta nove teses a respeito de alternativas de produção. Para agora analisaremos quatro que, a começar, para ele não são alternativas apenas econômicas e sim a conjugação desse fator com os aspectos culturais, sociais e políticos criando um potencial emancipatório. Ressalta-se que esses processos que ocorrem nos espaços não-formais educativos são lentos e apoiados nas relações de conflito. A segunda tese enfatiza que o sucesso das alternativas de produção depende da sua capacidade de se inserir em redes de colaboração e apoio mútuo que são fundamentais para a viabilização econômica nas organizações comunitárias rurais. A terceira tese mostra que as lutas em busca de produções alternativas devem ter a participação de dentro do Estado e também de fora, onde a sociedade civil organizada tem suma importância ao assumir e vivenciar os projetos alternativos, onde para esse autor os assentamentos são exemplo vivo da possibilidade de vivenciar propostas alternativas de produção. No entanto, vale ressaltar que ao mesmo tempo em que há uma ebulição de criatividade há também uma carência limitante para explorar esta criatividade como consequência de uma conjuntura econômica desfavorável à pequena unidade de produção. Por fim, a quarta tese enfatiza a necessidade da “radicalização da democracia participativa e da democracia econômica” são dois extremos da mesma coisa. Contudo, porém, o desenvolvimento e o aprimoramento das técnicas e práticas alternativas de participação na sociedade tenderá a organizar uma nova sociedade pautada em menor desigualdade e acarretaria em processos de emancipação social.

Capital Social e Desenvolvimento Local

Tendo em vista as estratégias convencionais de análise desenvolvimentista que se baseiam nos resultados econômicos para tecer os indicadores de crescimento e também a preocupação com a exclusão e com os níveis de participação social dos atores da sociedade civil surge o conceito de capital social. Além deste temos também o conceito de desenvolvimento local que apoiado no conceito de capital social procura introduzir novas variáveis de análise do desenvolvimento.

Esta visão de desenvolvimento tem seu ponto central na importância das instituições sociais para a promoção do desenvolvimento local (Evans, 1996). Torna-se importante pra a efetivação deste desenvolvimento identificar quais os fatores institucionais que facilitam ou entram a sua consolidação.

Na tentativa de oferecer complementos para essa análise o conceito de capital social visto como uma ativo que oferece às comunidades a possibilidade de consolidar suas metas através de suas próprias potencialidades e capacidades exercidas e discutidas por laços de solidariedade de confiança mútua, expandindo assim seu poder de participação de exigência da prestação de contas (accountability) pelo Estado. Sendo assim, o desenvolvimento local pode ter também a suas dimensão de desenvolvimento como expansão das liberdades onde a idéia central é a importância da expansão e do uso destas liberdades (instrumental e substantiva) em prol do desenvolvimento, quais os processos e quais as oportunidades reais de que as pessoas desfrutam na participação (Sen, 2000). A expansão das capacidades (capabilities) dos agentes está ligada assim, nesta perspectiva, à uma relação dialógica entre o Estado que pode proporcionar condições de expansão destas capacidades como também os próprios agentes que podem influenciar diretamente nas formulações de políticas públicas.

Dowbor (1996) conceitua desenvolvimento local como aquele que coloca os homens e seus interesses coletivos no centro de reflexão atentando para potencialização das capacidades dos indivíduos. Onde, o local pode ser compreendido como um território (distrito, comunidade, município ou microrregião) e seu desenvolvimento como estratégias que permitam que esse território possa ter assegurado uma melhoria das condições econômicas, sociais e ambientais à médio e longo prazo. Promover o desenvolvimento local requer uma sinergia entre os setores públicos e privados com vistas a garantir a funcionabilidade destas estratégias de interesses coletivos, o que requer um grau elevado de maturidade e confiança mútua para sobrepor os interesses individuais em detrimento da maioria. Evans (1996) ao discutir a sinergia afirma que uma das principais limitações é pela incapacidade de expandir o capital social do nível comunitário para as instâncias maiores dessa rede de desenvolvimento em uma escala política e economicamente eficiente.

É relevante apresentar algumas conceituações sobre capital social na proposta de mostrar que não existe um conceito hegemônico e sim diversas contribuições complementares. Durston (2000) ressalta a importância das normas, instituições e organizações que promovem a confiança, a reciprocidade e a cooperação entre os atores sociais. Isso está ligado diretamente aos valores culturais e às redes informais que mantém vivas as relações endógenas comunitárias. Estas normas são precursoras do estabelecimento de instituições mais complexas na sociedade, o que o autor denomina de capital social comunitário. Bourdieu (1979) caracteriza capital social como um

conjunto de “*recursos e de poderes efetivamente utilizáveis*” (Bourdieu, 1979), cuja distribuição social é fundamentalmente desigual e dependente da capacidade de apropriação de diferentes grupos. Embora Putnam não enfatize esta desigualdade, a acumulação de capital social é um processo de aquisição de poder (*empowerment*) e até de mudança na correlação de forças no plano local, como já explicitado antes. Com isso poderão ser estabelecidas novas relações entre os habitantes de uma determinada região mais equitativa e humanitária.

Putnam (1996) o capital social não é produto espontâneo e nem pode ser produzido automaticamente. Criar capital social supõe criar mecanismos de cooperação (sem leviatã), reciprocidade e de confiança mútua que estimulem as capacidades das pessoas a expandirem suas liberdades. Ele o define como sendo o que “*diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas*”. Para este autor a modernização está associada ao bom desempenho das instituições públicas e é através do fortalecimento das redes de engajamento cívico (comunidade cívica forte) que este ciclo pode continuar funcionando, pois os cidadãos participando dos negócios públicos poderão redefinir regras que melhor englobem as necessidades do coletivo. Isso, pressupondo relações democráticas. Já fica aqui uma questão, como criar capital social em ambientes autoritários? Sobre isso veremos a definição de Fox (1996) mais adiante.

Particularmente esta ênfase na organização social em associações não pode ser generalizada as todas as análises sobre redes sociais, pois nem sempre a organização em associações retrata indivíduos cooperantes entre si e nem mesmo seu interesse pela participação política ativa.

Indivíduos capitalizados socialmente possuem maior grau de articulação e de agregação de interesses no âmbito externo. No entanto, não é a quantidade de participação política que define a organização dos atores e sim a qualidade. Para a formação de capital social é importante reproduzir e priorizar laços comunitários de solidariedade horizontais (não-hierárquicas) e quebrar os laços verticais que salientam as relações clientelistas, opressoras e oportunistas. No entanto, estes laços de solidariedade devem ser constantemente reciclados para que não caiam em desuso.

A confiança, elemento chave para a solidificação do capital social promove a cooperação, fundamental para a manutenção destes laços horizontais. No entanto, esta confiança não é cega e nem mesmo podemos confundir com o altruísmo, é apenas a

previsão de um comportamento onde a confiança pessoal se transforma em confiança social, duas fontes interconexas que requerer regras de reciprocidade (balanceada e generalizada) e sistemas de participação cívica. Quanto mais se expandirem os laços mais fortalecidos estarão os atores.

O capital social tem o papel de criar oportunidades, capacidades e potencialidades dos diversos atores se engajarem com outros membros da sociedade civil, com o Estado e com o mercado, e isto o trabalho de Putnam demonstrou que onde o capital social existe, ele é um ponto fundamental para o desenvolvimento.

Para outros autores o capital social não está só nos laços horizontais, mas também em organizações verticais que intencionalmente, ou não, resolvam os problemas de ação coletiva. Vejamos a seguir outras a colocação de outros autores sobre este tema.

Evans (1998, apud Abramovay, 1998) ressalta que é importante avaliar o papel das elites políticas em um processo de formação de capital social, pois elas podem não criar capital social por si só, mas podem bloquear sua acumulação. Este autor resume esta visão em três proposições que visam ser uma alternativa a visão de Putnam. Ao observar estas proposições podemos concluir que pode se criar capital social desde que haja organizações sociais fortes para propor alternativas aos comportamentos políticos convencionais. Para Evans (1996) a relação entre sociedade civil e agências estatais não pode ser passiva já que a sociedade é coprodutora dos resultados do Estado. A sociedade civil depende de burocracias estatais, pois poucos serviços podem ser oferecidos no nível local somente sem que para isso exista um aparato estatal. Desta forma criam-se novas formas de relação entre Estado e sociedade civil que pode gerar uma nova institucionalização, não necessariamente horizontais. *“As dotações pré-existente de capital social são recursos valiosos na construção de relações sinérgicas [entre Estado e sociedade civil], mas não podem ser consideradas como a raridade decisiva. As comunidades que desfrutam os benefícios da sinergia não desfrutam necessariamente dotações prévias excepcionais de capital social”* (Evans, 1996).

Para Fox (1996) o capital social é uma construção política que visa o fortalecimento da sociedade civil bem como de suas trajetórias de reprodução, para que ela possa melhor se relacionar entre si e entre o Estado e o mercado. Desta forma estas interações para a organização social poderão acontecer entre as comunidades ou dentro de organizações externas interventoras, sendo de dentro para fora ou vice-versa. A criação de organizações fortes através de redes que as interajam com outros atores poderá gerar melhor resultado com o mercado e com o Estado, pois este engajamento possibilitará

influências em regras e distribuições de recursos públicos e também a defesa de seu capital natural, em se tratando de comunidades rurais. (Fox, 1996).

Para Fox (1996) não podemos falar de capital social somente do ponto de vista da sociedade civil, temos também que considerar a influência do Estado e dos mecanismos de mercado. Pois estes dois últimos podem bloquear ou até serem encorajadores do processo de criação de capital social, mudando as relações de poder, de acesso a informação e ao próprio mercado.

Após serem apresentadas algumas construções sobre o conceito de capital social veremos a seguir a importância da construção de um esquema analítico que possa avaliar a ação das intervenções que visam potencializar o empoderamento para o fortalecimento da sociedade civil em busca da expansão de liberdades.

Empoderamento , Participação Social e Tipos de Intervenção.

A participação não é novidade na vida do ser humano. Todos nós estamos inseridos, conscientes ou não, em um processo participativo, seja ele na família ou na convivência profissional, por exemplo. Bordenave (1994) classifica duas bases complementares que a participação possui, são elas: uma base afetiva (participação feita por prazer com outras pessoas) e a outra chamada de instrumental (realizar coisas com outras pessoas é mais eficaz e eficiente que realizá-la só). Estas duas bases são complementares, mas não querem dizer que todas participações tem preocupação com resultados. Apesar de ser inerente à natureza do ser, a participação também tem dividido espaço com a marginalização e com a dominação humana.

A participação pode ser ativa ou passiva, já que se entende por participação, fazer parte de algo, tornar-se e tomar parte de algo (Bordenave, 1994), dependendo do grau de interação entre os fatores: fazer, tornar e tomar. Além do grau de interação entre os fatores supracitados o que se torna desafiador para a participação é como se fazer a caminhada para a obtenção destes fatores. Em se tratando de participação social, não podemos resumir a utopias ativistas e nem tão pouco a análises acadêmicas de processos isolados. Pedro Demo a define de forma ímpar, como conquista, e de fato é. São muitos os fatores a serem considerados e o caminho a ser percorrido é longo. As características individuais não podem ser desconsideradas, já que estamos tratando de posturas individuais que refletem na coletividade, por isso ela se consiste em um processo e não pode ser interpretada com dádiva ou concessão (Demo, 1986). Por ser

considerada um processo de conquista, esta se refere a outra forma de poder, que exige disciplina e organização tal como, ou mais, que a forma de poder contestada.

Ao considerar estratégias de intervenção que se opõe a intervenção tutorial e principalmente ao que é considerado forma de desenvolvimento normal; vale fazer uma reflexão teórica sobre em que foi fundamentada a construção destas estratégias. Alencar (1997) faz uma análise bastante original sobre a teoria do "counterdevelopment" e relaciona seus propósitos de abordagem com o que Galtung (1980) chama de autoconfiança ,que é considerada um processo que para construir novas formas de interação social deve se buscar a destruição das velhas formas de interação. A teoria do couterdevelopment "*considera que a superação desses mecanismos ocorrerá quando os segmentos social e economicamente marginalizados forem capazes de exercer influências no processo de desenvolvimento. Assim, participação é considerada como um processo de aquisição de poder (empowering).*"(Alencar, 1997)

Alencar conseguiu articular de forma concisa as idéias contidas nas teorias de *counterdevelopment* às idéias de Paulo Freire sobre conscientização. O que nem todos os autores que discutem esta teoria o fazem. Para esse autor, o processo de constituição da autoconfiança está vinculado com a superação do que Freire (1976) chama de "cultura do silêncio". Na cultura do silêncio os indivíduos dependentes ou dominados acham-se semimudos ou mudos, ou seja, são proibidos de participarem criativamente na transformação da sociedade e, por conseguinte, proibidos de ser (Freire, 1976). Ela é resultado da situação de dependência, mas não é construída pelo dominador e nem é ele que a impõe ao dominado. Ela é o resultado das relações estruturais de dependência do dominado com o dominador e que acarreta em uma forma especial de consciência denominada de *semi-intransitiva*.

Segundo Freire, neste nível de quase imersão os indivíduos não compreendem a razão de ser dos próprios fatos. Assim, a explicação para os problemas se encontra sempre fora da realidade, ora nos desígnios divinos , ora no destino, ou ainda na "inferioridade natural do ser comum". Torna-se óbvio que a ação do indivíduo como resposta àquelas situações problemáticas, não se oriente no sentido da transformação da realidade.

Neste contexto uma forma de romper com formas antigas de relação de dependência com os dominadores é chamado de conscientização (refere-se ao processo onde os indivíduos passam a compreender (a) a realidade social que molda suas vidas , (b) bem como a capacidade que possuem de transformar tal realidade (Alencar, 1997).

As dimensões do processo de aquisição de poder estão ligadas ao desenvolvimento da percepção estrutural, que por conseguinte, é um processo fundamental para que se atinja a autoconfiança e, conseqüentemente, gerar a capacidade de negociação aliada à capacidade de reivindicação.

Abaixo apresentamos um quadro que confronta duas formas intervenção: a convencional e a participativa. É na abordagem participativa que encontramos meios para "adquirir poder".

Quadro 1 - Comparação entre a forma de intervenção convencional e participativa.

FORMA DE INTERVENÇÃO	UNIDADE SOCIAL PARA A AÇÃO	PAPEL DO AGENTE EXTERNO	PAPEL DOS MEMBROS DO GRUPO
Convencional	Comunidade não Diferenciada	Tutorial 1) Diagnosticar (identificar os problemas e suas causas) 2) Estabelecer os meios para solucioná-los	Passivo 1) Executar as ações prescritas pelo agente externo
		Educacional 1) Identificar grupos com interesses comuns	Ativo 1) Diagnosticar (identificar os problemas e suas causas)

Participativa	Grupos com Interesses comuns	2) Promover a organização inicial do grupo 3) Orientar na identificação dos problemas	2) Estabelecer os meios para solucioná-los 3) Avaliar as ações executadas e buscar novos caminhos, se necessário
----------------------	------------------------------	--	---

Fonte: Alencar, 1997, p. 25.

Como pode ser observado, na abordagem educacional/participativa, o agente externo, chamado de interventor assume um papel educativo que visa identificar grupos com interesses comuns, orientar a comunidade na identificação dos problemas e promover a organização inicial do grupo, que por conseguinte tem um papel totalmente ativo, diagnosticando e estabelecendo meios para solucionar os problemas bem como suas causas.

Essa abordagem é chamada de educacional pois possibilita um processo de aprendizagem tanto para o agente externo quanto para o grupo. Oakley (1980) identifica cinco subprocessos fundamentais no processo de educação participativa que deixam claro sua relação com a teoria do *couterdevelopment*, a saber: faculdade crítica (está relacionada com o desenvolvimento da consciência da realidade); participação; organização (diz respeito à estruturação interna do grupo); solidariedade (refere-se à predisposição para a cooperação entre os membros do grupo e podem ser estendidas a outros grupos) e articulação (visa aumentar o poder de contraposição dos grupos). A abordagem chamada educação participativa utiliza diferentes métodos para estimular a autoconfiança e desenvolver a faculdade crítica, ou o que Paulo Freire chama de "percepção estrutural".

O desenvolvimento desta autoconfiança e da faculdade crítica são essenciais para que as comunidades marginalizadas possam se defender e se contraporem aos mecanismos de desenvolvimento que priorizam apenas o desenvolvimento econômico que, através do discurso do progresso, marginalizam irreversivelmente a população em questão. As atividades de cunho econômico e de cunho intervencional devem respeitar

principalmente os interesses destas populações que, se forem mobilizadas de forma responsável, passarão a reivindicar seus direitos, externar seus interesses e seus temores. A forma como o interventor se posicionará em relação ao grupo passa a ser desafiadora para o mesmo, já que não terá uma postura tutorial pré-estabelecida. No entanto, a utilização destes instrumentos não é neutra. A visão de mundo do agente externo e de sua organização certamente estará presente.

É de acordo com quem origina o processo de intervenção e planejamento, estabelece seus objetivos, define suas prioridades e finalmente, executa todos os passos do planejamento é que podemos definir se este processo foi participativo ou não e se contribuirá de fato para modificar as relações de poder.

Conclusão – O que tem feito as assessorias: questões para reflexão?

Por entender que o papel dos assessores de comunidades carentes é muito mais de mediador (e mediado) e de comunicador do que de um extensionista clássico ou de um professor tradicional é que decidimos problematizar o papel de quem assessora estes espaços. Acreditamos que o esforço dos assessores é muito pelo empoderamento dos agentes sociais através do exercício constante da reflexão sobre suas realidades e para isso as práticas de assistência deverão, necessariamente, estar comprometidas com essa perspectiva e com estas pessoas, pois a assessoria não é abstrata, ahistórica e nem atemporal. A conquista da legitimidade está além do domínio das expressões políticas partidárias.

Na perspectiva da educação popular o assessor é o sujeito designado à vir aos grupos populares com um saber que lhe é específico, e que dá a estes grupos uma contribuição teórica própria, para tanto torna-se necessário uma reflexão sobre a objetividade e a subjetividade das ações intervencionistas (AZIBEIRO, 2000).

Para analisar as relações entre interventor e comunidades o conceito de intercultura também permite algumas reflexões. Analisando dentro da concepção de intercultura as assessorias muitas vezes reproduzem um discurso emancipatório, porém as práticas ainda estão carregadas de pré-concepções que encarnam o mesmo espírito do opressor, ao invés de ser mediador de uma reflexão constante da realidade, perdendo a oportunidade de aprender e de se fazer compreendido. Muitas vezes, suas práticas pouco têm de participação de fato e quando nos referimos à práticas, estamos nos referindo sobre as metodologias de intervenção que nada mais são do que suas concepções teórico-metodológicas que norteiam suas atuações, posturas e relações estabelecidas

(AZIBEIRO, 2000). Estas relações podem ser, como normalmente a são, tradicionais ou progressistas dependendo exclusivamente da postura do interventor.

As assessorias têm o papel de instigadores com uma contribuição fundamental a dar, estimulando a autoconfiança do grupo e dando-lhe subsídios para adquirirem autonomia, conhecimento e conseqüentemente poder de contraposição. Resta então uma pergunta. As assessorias têm sido responsáveis pelas escolhas destas comunidades ou têm servido como apoio para ajuda-las a escolher? Pergunta que tem muita relação também com a postura dos líderes comunitários que muitas vezes reproduzem um discurso tão fechado que nem mesmo sua própria comunidade o compreende. Essa reflexão acerca da liderança faz remeter a aquela afirmação sobre “*encarnar o opressor*”, pois ao assumir a postura de líder, passou a confundir a situação de evidência com uma prática de **pensar e fazer pelos outros** companheiros. O que, de forma preocupante, não o permite mais **agir com** eles. Deixando de agir como um ser complexo, de tecer junto.

A perspectiva da intercultura reforça que existem jogos de força e relações de poder que levam às sínteses culturais, reafirmando a riqueza da pluralidade e o respeito pela diferença não como concessão por reconhecimento em si, mas como reconhecimento das diferenças como valor. Sendo assim, o convívio com as diferenças nesta perspectiva exige uma postura de respeito e solidariedade ao mesmo tempo permite uma coesão interna e a redescoberta da vantagem e prazer de estar junto e agir em conjunto. Compreendendo que compartilhar, tem interesses comuns, não é ser igual em tudo e que a multiplicidade de olhares permite a construção de um holograma complexo muito mais resistente as intempéries do dia-a-dia (AZIBEIRO, 2000).

Essa dimensão da organização popular com base na interculturalidade e no capital social pode nos auxiliar a encontrar respostas para problemas de intervenção que a própria pedagogia popular ainda não resolveu diretamente. O problema da dependência de assessores sempre intervindo na realidade das comunidades. O que de forma mais comum tem acontecido é das duas uma: ou a comunidade aceita passivamente as referências e “verdades” dos interventores ou, na ausência deles, se sentem abandonados. Quanto a primeira alternativa já discutimos sobre a postura do interventor anteriormente, mas em relação à segunda alternativa podemos indagar se continuamos a criar dependência ao invés de autonomia. Que não tenhamos conseguido trabalhar com sujeitos de culturas diferentes na real perspectiva de multiplicidade e de

companheirismo. Que a intervenção tenha sido tutorial ao invés de participativa, ao invés de criar condições de contraposição econômica e social de fato.

Resta então a cada sujeito de intervenção comunitária refletir sobre suas práticas e propostas, não que aceitar a educação popular como verdade absoluta seja a escolha salvadora dos problemas de falha de comunicação e insucessos dos projetos desenvolvimentistas em comunidades carentes do acesso a bens e serviços públicos básicos.

Não foi a proposta deste trabalho propor metodologias de desenvolvimento local e sim problematizar sobre as formas de aplicabilidade destas metodologias e quais as conseqüências que elas trazem seja para a emancipação ou para a alienação das comunidades. Porque não existe metodologias de desenvolvimento local e sim metodologias que possam apoiar a tomada de decisão, de reflexão e fortalecer os laços comunitários. Essas decisões são políticas e envolvem outros atores que não estão restritos apenas à intervenção metodológica comunitária.

Referências Bibliográficas:

- ABRAMOVAY, R. **Capital social**: cinco proposições sobre desenvolvimento rural in II Fórum CONTAG de Cooperação Técnica. 6 a 8 de dezembro. Ma: São Luís. 1998.
- ALENCAR, E. **Introdução à Metodologia de Pesquisa Social**. UFLA - MG, 1997.
- AZIBEIRO, N. E. **Educação Popular e Movimentos Sociais: O que tem feito as assessorias?** Anais do XXVII Encontro Nacional da Associação nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). GT: 03 movimentos sociais e educação. Caxambu: MG, 2000.
- BORDENAVE, E.J.D. **O que é participação**. São Paulo, Brasiliense. 1994
- BOURDIEU, P. **La distinction**: Critique sociale du jugement. Les Éditions de Minuit – Paris, 1979
- DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. Fortaleza: UFCE, 137p. 1986.
- DURSTON, J. **Qué es el capital social comunitario?** CEPAL: Santiago de Chile, Série Políticas Sociales, 2000.
- EVANS, P. **Government Action, Social Capital and Development**: Reviewing the Evidence on Synergy – *World Development* – Vol. 24, n° 6: 1119-1132, 1996
- FOX, J. **How does a civil society thicken?** The political construction of social capital in rural México. *World Development*, v. 24, n° 6. 1996, 1089-1103pp.

- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 150p.
- _____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 93p.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 218p.
- FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- GALTUNG, J. (1980). Self-reliance: concepts, practice and rationale. In: GALTUNG, J.; O'BRIEN, P. & PREISWERK, R. **Self-reliance: a strategy for development**. Genebra, Institute for Development Studies, pp. 19-44. 1980.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 1999.
- HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa, T.I e II**. Madrid: Taurus, 1992
- _____. **Pensamento pós metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- OAKLEY, P. **Participation in developmant in N.E. Brazil**. Community Development Journal, Oxford, 15(1):10-20, jan. 1980.
- PUTNAM, R. D. **Comunidade e Democracia – A experiência da Itália Moderna – Ed.** Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 1993/96
- SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras. 2000, 409P
- SANTOS, B.S. (org.) **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- ZITKOSKI, J. J. **Educação Popular e Emancipação Social**. Anais do XXVII Encontro Nacional da Associação nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). GT: 06 Educação Popular. Caxambu: MG, 2000.