



CENAP: UMA CONCEPÇÃO E UMA EXPERIÊNCIA DE FAZER EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

CENAP: A CONCEPT AND AN EXPERIENCE OF DOING
EDUCATION/FORMATION

*Álvaro Luiz Pantoja Leite**

RESUMO

Este artigo apresenta a construção teórico-metodológica-experiencial de um coletivo de formadores/as no Nordeste brasileiro. A reflexão empreendida focalizou a questão metodológica da formação de educadores/as, tomando como fonte principal o pensamento de Paulo Freire em diálogo com outras fontes, destacadamente o paradigma da Complexidade/Transdisciplinaridade, o pensamento do Eco-feminismo e a abordagem da Arte-Educação. A apresentação da concepção e experiência do CENAP contém uma reconstrução de categorias-chave que oferece novas ou renovadas referências ao pensar-fazer educação/formação.

Palavras-chave: Formação de educadores, Paulo Freire, Movimentos Sociais, Arte Educação.

ABSTRACT

This paper presents the theoretical-methodological-experiential construction of a collective of formators in Northeast Brazil. The reflection has focused on the methodology of educators forming, taking as main source the thought of Paulo Freire in dialogue with other sources,

* Professor, formador, pedagogo social e arte educador. Trabalhou 30 anos no campo da Educação Popular no Nordeste do Brasil. Foi membro do Coletivo de Formadores/as do CENAP de 1999 a 2005. Licenciado (Licenciatura Plena) em Filosofia pela FNSM-S.Paulo, 1974, diploma reconhecido pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal (FPCE-UP), 2013 - diploma reconhecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desde 2010 ministra o curso Aprendizagem Criativa no programa de formação contínua da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.



notably the paradigm of Complexity/Transdisciplinarity, the thought of Eco-feminism and the approach of Art-Education. The presentation of CENAP's concept and experience, contains a reconstruction of key-categories that offers new or renewed references to thinking-doing education/formation.

Keywords: Educators' forming, Paulo Freire, Social Movements, Art Education

Acreditamos que só é possível sonhar com uma sociedade onde caibam todos e todas, se nossos modos de conhecer conduzem a uma visão do mundo na qual cabem variados saberes e múltiplas formas de ser (CENAP, 2007).

1 INTRODUÇÃO: HISTÓRICO DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO

O Centro Nordestino de Animação Popular (CENAP), bem como o Centro de Direitos Humanos Dom Helder Câmara (CENDHEC), foram criados em 1989, no Recife, para suprir o vazio deixado pelo fechamento do Instituto de Teologia do Recife e seu Departamento de Pesquisa e Assessoria – ITER/DEPA (formação) e da Comissão de Justiça e Paz – CJP (defesa e promoção dos Direitos Humanos), que desenvolveram durante anos um profícuo trabalho de formação, assessoria e acompanhamento junto a agentes pastorais inseridos em comunidades de base da chamada “Igreja dos Pobres”.

Também a Escola Quilombo dos Palmares – EQUIP, foi criada naquele mesmo ano. Tanto o CENAP quanto a EQUIP vieram a se caracterizar, tipicamente, como centros de formação de educadores e educadoras militantes inspirados pelo pensamento e conectados à rede da Educação Popular Latinoamericana; foram idealizados e tiveram na sua direção e coordenação executiva, desde o início, pessoas inspiradas na Teologia da Libertação, que atuavam em organizações pastorais e/ou estruturas da Igreja Católica na Arquidiocese de Olinda e Recife e no Regional NE-II da CNBB, nos tempos de D. Helder Câmara.

Entre 1990 e 1993, nos primeiros anos da sua existência, o CENAP promovia atividades de formação no formato de *oficinas*, priorizando temas das áreas socio-política e bíblico-teológica, em conformidade com a demanda do público de suas atividades. Atendia, então, na sua maioria, a militantes de comunidades eclesiais de

base e de pastorais de igrejas cristãs com atuação social inspirada pelo pensamento da Teologia da Libertação.

Ao longo de sua existência (1989-2007), o CENAP seguiu afirmando-se como um *Centro de Formação*, em busca de “promover a criação, a aprendizagem e a difusão de metodologias do trabalho social e educativo, na perspectiva da democracia, da cidadania e da justiça social” (CENAP, 2004-2006).

Entre 1990 e 1993, em parceria com outras organizações desse campo, o CENAP participou da organização e realização do *Curso de Inverno*, uma experiência desenvolvida de forma compartilhada e sistemática, inovadora no campo da formação de agentes comunitários-sociais no Nordeste brasileiro. A cada ano, na cidade de João Pessoa (PB), um coletivo de 25 a 30 educadores/as-formadores/as de várias instituições, realizava, com um público de 250 a 300 agentes de movimentos e pastorais sociais de igrejas cristãs na região Nordeste do Brasil – gente do campo e da cidade, homens e mulheres de diversas faixas etárias (desde os 16 até acima dos 60 anos), de diferentes percursos escolares e formativos, inseridos em diversos contextos (urbanos e rurais) de intervenção socio-política-educativa – uma jornada de 10 dias de convivência, na qual se misturavam e integravam estudos sobre temas sociais e teológicos, com oficinas, celebrações e manifestações de arte e cultura popular. Aquela experiência “afirmou convicções e desenvolveu intuições político-pedagógicas, que o CENAP vinha gestando em suas narrativas de renovação da *metodologia da Educação Popular*” (NETO *et al*, In: CENAP, 2007, p. 8).

Nos anos de 1994 a 1996, o CENAP afirmou-se explicitamente como um *Centro de Educação Popular*, focando, em suas atividades de formação, a *metodologia da Educação Popular* e a *criatividade* como dimensões constitutivas da ação político-pedagógica. Naquela época realizou suas primeiras ações em torno da temática de *gênero*¹, um tema abordado na perspectiva relacional, enfocando tanto o *feminismo*

¹ A noção de *gênero* expressa a ideia de que as identidades, os papéis sociais e as condutas que se identificam em cada sociedade e que variam no tempo e espaço social, são o produto de percepções construídas de forma cultural. De acordo com autoras de várias correntes do pensamento feminista, “*Identidade de gênero* é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura”. Conforme Miriam P. Grossi, *sexo* é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre os homens e as mulheres, enquanto *gênero* é um conceito que remete à construção cultural de atributos de masculinidade e feminilidade, ou seja, de “papéis sexuais” (GROSSI, 1998, p. 15). A afirmação

quanto a discussão sobre *masculinidade*². À mesma época, em parceria com a EQUIP (Escola de Formação Quilombo dos Palmares), o CENAP desenvolveu uma pesquisa intitulada “Aspetos das relações de gênero em contextos específicos do Nordeste”.

Ainda em 1994 o CENAP iniciou um tipo de trabalho que desenvolveria por uma década: as *Assessorias Sistemáticas a Organizações Populares*. Assim, animou processos formativos com educadores/as de organizações do trabalho com crianças e adolescentes, organizações juvenis, grupos de mulheres, trabalhadoras domésticas, educadores/as de escolas comunitárias, animadores/as culturais e organizações comunitárias diversas.

As assessorias aconteciam em ciclos de trabalho formativo e acompanhamento pedagógico junto a uma organização ou a um pequeno coletivo de organizações afins, com duração entre um e três anos, tratando questões atinentes a um leque de temas, tais como projeto político-pedagógico no contexto das organizações populares e movimentos sociais; metodologia do trabalho social-educativo; a dimensão de gênero no trabalho com crianças e adolescentes; “geração” (idade, faixa etária) como dimensão constitutiva das relações sociais; organização política, normativa e pedagógica do Estatuto da Criança e do Adolescente; gestão e desenvolvimento institucional em organizações populares; sistematização de experiências e produção de conhecimento em Educação Popular.

Na trilha de grande movimentação social pela defesa e promoção dos direitos da criança e do/a adolescente, em 1995 o CENAP participou das articulações políticas e das ações de formação nos processos de criação dos primeiros Conselhos Tutelares da Infância e da Adolescência na cidade do Recife (PE).

fundante desse pensamento é, portanto, que *a identidade de gênero é uma construção, e não uma determinação social*.

² Para contextualização e aprofundamento da “*questão da masculinidade*” na reflexão sobre a “*questão de gênero*” no trabalho formativo, nossas referências foram BADINTER, 1993 e NOLASCO, 1993, além dos artigos basilares de Marcelo Augusto Veloso publicados na revista *Tecendo Ideias*, do CENAP (VELOSO, 2000, p. 2-9). A abordagem aqui compartilhada foi assim expressa por Antônio Martins: “Falar em *identidade de gênero* é falar de mulheres e de homens em busca de encontrar-se individual e socialmente. Para tanto, é necessário que questionemos os determinismos do nosso sistema binário de pensamento, como forma de contribuir para a *construção da igualdade de gênero*” (MARTINS, 2009). Marcelo A. Veloso, com Antônio Martins e outros companheiros, em 1998, criaram o Grupo de Homens *O Outro Lado do Sol* (Recife-Pernambuco).

Em 1997, o Centro iniciou sua primeira ação de *formação em rede*, trabalhando com um núcleo de rede de educadores e organizações, posteriormente denominado *Núcleo de Formação em Parceria*: um projeto coletivo que durou mais de três anos (entre 1997 e 2000), reunindo educadores e educadoras de um conjunto diversificado de duas dezenas de organizações de várias cidades da região Nordeste do Brasil, dedicadas a diversas expressões do trabalho social-educativo na base da sociedade. Os/as educadores/as reuniam-se a cada três meses em encontros, oficinas e seminários, vivenciando um processo coletivo de autoformação, em torno da partilha e análise de suas experiências e da construção de saberes desde suas práticas (“*sistematização de experiências em Educação Popular*”).

Tendo adotado uma *metodologia da Educação Popular* como eixo catalisador, em 1998 o CENAP seguiu tecendo ações em torno dos temas da *criatividade*, da *ação em rede*, do pensamento sobre *sentidos e perspectivas dos movimentos sociais* e das *metodologias de ação/intervenção no âmbito do trabalho social-educativo*, tanto no que diz respeito aos modos de fazer *movimentação social*, quanto no que toca à construção, implementação e realização de *políticas públicas*.

De 1999 a 2002, em paralelo ao trabalho com assessorias sistemáticas a organizações populares, o CENAP dedicou-se a um amplo leque de temas em suas *oficinas* e *seminários temáticos*, abrangendo áreas de conhecimento e intervenção, como *metodologia e criatividade em Educação Popular*, *relações de gênero*, *identidades e masculinidade*, *afetividade e sentidos do afeto*, *comunicação e cultura*, *Arte-Educação*, *gestão organizacional* (gestão de equipes, planejamento, monitoramento e avaliação de projetos) e *sustentabilidade institucional*.

Ainda naquele período o CENAP trouxe, para Pernambuco e para o nordeste do Brasil, as *Danças Circulares dos Povos*, relacionando-as à metodologia da Educação Popular. De 1999 a 2002, promoveu e realizou diversas atividades de socialização desta prática – oficinas abertas, círculos de dança em sua sede e em praça pública, cursos de formação para “focalizadores/as” (animadores/as) de danças circulares – além de incorporar as *danças circulares* como dinâmica integrativa, tanto às atividades de formação junto a seu público, como à própria dinâmica de funcionamento das suas equipes no cotidiano de trabalho da instituição.

De 2002 a 2003, o CENAP assumiu a administração e a coordenação pedagógica do *Grupo de Apoio em Gênero*, articulação de cerca de 20 organizações que trabalhavam no campo da Infância e Adolescência, em parceria com a ONG britânica *Save The Children*, com o objetivo de construir referências conceituais e metodológicas para o trabalho social-educativo, integrando as dimensões de *gênero* e de *geração*, na perspectiva de democratização das relações sociais.

Em 2001 iniciaram as *Rodas Abertas de Diálogo*, uma estratégia metodológica criada pela equipe do CENAP, originada do desejo de dar forma a um espaço aberto e permanente de *diálogo entre diferentes sujeitos sociais*, como possibilidade de compartilhar compreensões e sentidos de suas ações e fortalecer projetos compartilhados no campo da *formação* e da *articulação política*. A realização sistemática das *Rodas*, durante mais de 5 anos, abrigou a intencionalidade de dar lugar a percepções, reflexões e posicionamentos sobre a ação político-educativa das pessoas e suas organizações, concebendo-a na perspectiva de *movimentação social* e pensando livremente sobre as questões que lhe são postas.

Nas articulações políticas (tipo *Redes* e *Fóruns*) e em espaços de co-gestão de políticas públicas (tipo *Conselhos* e *Fóruns Temáticos*), o CENAP seguiu participando da ABONG, tendo assumido sua diretoria regional entre 2002 e 2005, integrando seu Conselho Diretor Nacional no mesmo período. Nesta condição, teve assento no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial e no Conselho Municipal de Educação (Recife); também fez parte da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, na perspectiva de ampliar e aprofundar a participação da sociedade civil para atuação conjunta frente às políticas de educação.

A participação nos *Processos Fórum Social Mundial* – com destaque para o *Fórum Social Nordestino* (Recife, novembro de 2004) no qual o CENAP atuou nas comissões de cultura, de metodologia e de sistematização, além da coordenação colegiada como representante da ABONG – ampliou a atuação do CENAP junto às redes de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, proporcionou perceber o sentido e o lugar da sua *perspetiva metodológica*, em contextos diversos de ampla articulação da sociedade civil como são os *Processos Fórum*.

Entre os anos de 2003 e 2006, três projetos deram forma e concretizaram a ação de formação nos últimos anos de existência do CENAP: o *Projeto Inclusão Pela Arte*, o *Projeto Cuidando da Vida no Espaço Público* e o *Projeto Primeiras Letras*.

O *Projeto Inclusão Pela Arte* (PIPA), nasceu do desejo explícito de uma articulação que envolvia cerca de 20 organizações com atuação em 8 municípios do estado de Pernambuco junto a crianças, adolescentes e jovens, com foco em *educação, arte e cultura*. Arte-educadores/as, animadores/as culturais e educadores/as populares participaram coletivamente, durante três anos, de um amplo e diversificado percurso formativo, cujo propósito foi o de, *fazendo formação*, construir uma ação articulada que ampliasse e qualificasse o papel e o lugar da *Arte-Educação* e do/a *arte-educador/a* na Educação Popular, tendo como perspectiva a difusão de alternativas para a melhoria da qualidade da educação, dentro e fora da escola.

O *Projeto Cuidando da Vida no Espaço Público* reuniu, durante três anos, profissionais do trabalho social-educativo de 24 organizações da sociedade civil (organizações feministas e centros de mulheres, organizações juvenis populares, associações de educadores populares e centros de educação popular, centros de defesa e promoção de direitos humanos, outras ONG's e organizações comunitárias diversas) dos estados de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, em torno de estratégias de formação – como o *Curso de Gestão de Ações em Rede com Foco nas Políticas Públicas* –, de mobilização para ações/intervenções articuladas e de sistematização de experiências de intervenção em rede.

O *Projeto Primeiras Letras*, desenvolvido em parceria com a ONG Comunicação e Cultura, do Ceará, naquele mesmo período (entre 2003 e 2006) atuou em cerca de 100 escolas públicas municipais de Pernambuco, trabalhando na publicação de jornais escolares e na formação de professores/as para o acompanhamento de alunos/as no processo de criação/produção dos jornais. Crianças, adolescentes e jovens eram motivados a expressar o que pensavam e a assegurar espaços de publicização de suas palavras, na perspectiva de se perceberem e se fazerem sujeitos de suas próprias histórias, escolas e comunidades.

Na virada de década/século/milênio, o olhar sobre a conjuntura indicava que um avanço da globalização estimulado pela ideologia neoliberal reduzia o papel do Estado

nas políticas sociais, desconsiderava a soberania dos Estados e estimulava o acúmulo ilimitado de bens e riquezas sem qualquer princípio ético. Tal tendência traduzia-se no crescimento e aprofundamento da exclusão de contingentes humanos cada vez maiores e da destruição da vida no planeta.

Nesse contexto, os chamados *Processos Fórum* – Fóruns Sociais Mundiais, Regionais e Temáticos – vieram a constituir uma referência para a equipe do CENAP. Desde 2001, quando da realização do 1º Fórum Social Mundial, em Porto Alegre (RS), a consigna *Um Outro Mundo É Possível*, que desde então tem estado a impulsionar e animar o encontro de um amplo e variadíssimo leque de atores/sujeitos sociais em busca de alternativas ao atual estado de coisas em nível global, veio a expressar sinteticamente a perspectiva do que era percebido como uma tendência na conjuntura àquela época, qual seja: os movimentos sociais e as ONG's no Brasil investirem fortemente na construção de *redes* como forma de articulação entre organizações e movimentos do denominado *campo democrático-popular*.

Do ponto de vista de quem se dedicava a desenvolver processos formativos com educadores(as) e outros(as) profissionais do trabalho social-educativo, o desafio metodológico posto era o de que, a partir das demandas específicas e locais da população, visualizadas como alcançáveis mesmo na conjuntura presente, fossem articuladas as dimensões pessoal e social, e as de natureza e cultura, objetividade e subjetividade, política e ideologia, educação e política, projetos locais e projetos de povo/nação. O entendimento partilhado era que “nessa dinâmica se constroem práticas sociais que despertam uma visão crítica ao sistema dominante e geram um novo modo de fazer e de dar sentido às coisas, que repercute na participação da vida pública e nos destinos da sociedade.”

Àquela altura, destacavam-se alguns movimentos sociais como o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), os movimentos de mulheres, de indígenas, de negros/as, de defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, entre outros, que já há algum tempo vinham se constituindo como ‘novos atores/sujeitos sociais’, surpreendendo tanto as elites dominantes quanto os setores da esquerda tradicional (partidos políticos e sindicatos). Em seu projeto e em sua prática político-pedagógica, o CENAP buscou apoiar – através do seu trabalho na área da formação

– e contribuir para a articulação desses *novos movimentos sociais*³ que emergiram afirmando outras formas de “movimentação social”, diferentes, por exemplo, das promovidas por partidos e sindicatos.

Além dessas, extrapolando os limites dos movimentos sociais e organizações populares do campo político em que se movimentava, a reflexão do coletivo do CENAP identificava

o surgimento de outras iniciativas que despontavam com potencial de transformação pessoal/social, dentre elas Movimentos Culturais (a exemplo do Movimento Mangue, nascido da movimentação de jovens músicos nos bairros populares do Recife), a Universidade da Paz (ref. Pierre Weil), as Danças Circulares dos Povos (ref. Bernhard Wosien) e a *Biodanza* (ref. Rolando Toro) que, ao estimularem *formas integradas e integradoras de cada pessoa relacionar-se consigo, com os outros, com o meio ambiente e com o cosmos*, contribuem na busca da paz e da unidade no mundo (CENAP, 2001).

A equipe do CENAP considerava que o caminho para a construção de uma sociedade mais humana e sustentável inicia em mudanças internas das pessoas e que cada pessoa envolvida nessas iniciativas “é portadora de uma semente de *transformação social*”. Considerava também as tendências dos movimentos que se sentiam chamados a repensar sua atuação, sobretudo no *campo da Educação Popular*, cuja abordagem muitas vezes esteve confinada a uma ótica mais economicista e macro-estrutural, desafiados agora a aprofundar o debate sobre *alternativas* em busca de novos ou renovados referenciais, que já começavam a despontar na dinâmica de pessoas, grupos e organizações.

Eis algumas das tendências então consideradas: a) a constituição de *redes* que, integrando antigos e emergentes sujeitos sociais, com distintas identidades, rompem com velhas estratégias de articulação dos movimentos e das organizações populares; b) a crescente intervenção de *movimentos sociais* nas instâncias de construção e implementação de *políticas públicas*, que levava à necessidade de se formular *uma pedagogia* adequada ao exercício do governo local, implicando a concretização de métodos democráticos de planejamento, gestão e administração; c) o alargamento

³ O trabalho pioneiro de Eder Sader sobre as experiências, falas e lutas dos trabalhadores na Grande São Paulo, na década de 80 (SADER, 1988); e o texto também pioneiro do argentino Ernesto Laclau (LACLAU, 1986). Também o texto de Ilse Scherer-Warren, contextualizado no Brasil do início dos anos 90 (SCHERER-WARREN, 1993) e os de Maria da Glória Gohn (2001, 2003).

das compreensões sobre a *dimensão educativa*, ampliando os espaços de intervenção social da Educação Popular para a administração pública e os contextos escolares; d) a busca de alternativas criativas no enfrentamento da *exclusão social*, que estimulava o diálogo entre a Educação Popular e outras correntes de pensamento – como o *ecofeminismo*⁴ e o paradigma da *complexidade*⁵ –, abrindo a possibilidade de elaboração de novos referenciais teórico-metodológicos; e) a valorização do “empoderamento” enquanto expressão da dimensão política da existência, incluindo a *micropolítica* do cotidiano⁶ e a habilidade de fazer escolhas, de tomar decisões, de influenciar pessoas; f) a busca de *qualidade de vida*, a preservação do *meio ambiente* e o *combate à violência*, como fontes de significado mobilizadoras de amplos setores da população.

Ao visualizar este cenário com seus desafios e possibilidades, a equipe do CENAP confirmava, a partir da sua própria prática, que os *processos formativos* intencionados a “gerar mudanças de atitudes, de conduta e de formas de pensar, que se traduzam em novas formas de sentir e de estar na vida”, não podiam focalizar somente as *dimensões econômica e política*, mas, também, “os modos de pensar, sentir e agir

⁴ O *ecofeminismo* originou-se de diversos movimentos sociais – de mulheres, pacifista e ambiental – no final da década de 1970, os quais, no princípio, atuaram unidos contra a construção de usinas nucleares. “O nome *ecofeminismo* engloba uma série de correntes e de pensadoras moi diferentes que combinaram as perspectivas críticas do feminismo e da ecologia a partir de contextos e preocupações diversas.” (PULEO, 2007). O *movimento ecofeminista* traz à tona a relação estreita existente entre a exploração e a submissão da natureza, das mulheres e dos povos estrangeiros pelo “*poder patriarcal*”. Daí, entende que a dominação das mulheres está baseada nos mesmos fundamentos e impulsos que levam à exploração da natureza e de povos, quer dizer: tanto o meio ambiente quanto as mulheres são vistos pelo capitalismo patriarcal como “coisa útil”, que devem ser submetidos às supostas necessidades humanas, seja como objeto de consumo, como meio de produção ou exploração. Sobre a abordagem do *ecofeminismo*, ver María Mies e Vandana Shiva (1998).

⁵ “À primeira vista a *complexidade* é um tecido (*complexus* – o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: presente o *paradoxo do uno e do múltiplo*. A um olhar mais atento, a complexidade é, efetivamente, o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. É assim que a *complexidade* apresenta-se com os traços inquietantes do entramado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.” (MORIN, 1990, p. 33). A complexidade implica, pois, a *relação entre contextos que se tecem juntos*, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*.

⁶ “A questão *micropolítica* – ou seja, a questão de uma analítica das *formações do desejo* no campo social – diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de ‘molar’), com aquele que chamei de ‘molecular’. Entre esses dois níveis não há uma oposição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar de lógica. Na física quântica, por exemplo, foi necessário que um dia os físicos admitissem que a matéria é corpuscular e ondulatória, ao mesmo tempo. Da mesma forma, as *lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares*” (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.127).

das pessoas e grupos sociais, e portanto, os *valores culturais*, em que razão e sentimento se articulam”.

Nessa perspectiva, afirmavam (com Paulo Freire) a *cultura* como matéria-prima do fazer político-pedagógico, conjugando a abordagem da *Educação Popular* com as dos pensamentos *Holístico*⁷, *Biocêntrico*⁸ e *Ecológico*⁹.

Assim referenciada, a *prática educativa do CENAP* “não se limitava a informar, mas trabalhava a busca de *sabedoria*, que se constitui na transformação dos conhecimentos em experiência, na congruência entre o que se defende teórico-conceitualmente e a vivência, enfim, entre o saber e o ser” (CENAP, 2001).

2. REFERENCIAIS ÉTICO-POLÍTICOS E METODOLÓGICOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Com essa perspectiva a equipe do CENAP desenvolveu referenciais ético-políticos e metodológicos da prática educativa/formativa, que buscam compreender a vida como *cuidado*, conforme abaixo é compartilhado.

⁷ “Educar holisticamente, é estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso da totalidade pessoal *física, intelectual, emocional e espiritual*. E esta, por sua vez, participa de outros planos da totalidade *o comunitário, o social, o planetário e o cósmico*. Todos estes planos devem também ser desenvolvidos concomitantemente no processo educacional. (...) Para a *visão holística*, educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente *razão, sensação, sentimento e intuição* e que estimulem a *integração intercultural* e a *visão planetária das coisas*, em nome da paz e da unidade do mundo.” (CARDOSO, 1995, p. 51-52), texto utilizado em CENAP (1998, p. 47). “Na pedagogia, as tendências holísticas costumam enfatizar temas ecológicos e atenções personalizantes na relação pedagógica. O objetivo central da relação pedagógica é criar e manter uma *ecologia cognitiva* na qual possam emergir experiências de aprendizagem significativa.” Hugo Assmann (1998, p. 155, 175), no “Glossário”, verbetes *Holismo, Holística e Relação Pedagógica*.

⁸ “Uma proposta pedagógica que reconheça a *educação como sistema aberto e o educando como um ser humano em sua multidimensionalidade*, considerando sua dimensão física, biológica, mental, psicológica, espiritual, cultural e social, buscando integrar-se consigo e com o meio ambiente. Uma educação que venha a estimular o educador a desenvolver um pensamento flexível, criativo e com capacidade inovadora, considerando a *afetividade, a criatividade e a intuição* como indicadores significativos do desenvolvimento humano. Para alcançar esse desenvolvimento, precisamos mergulhar na *vivência*.” (CAVALCANTE, 2008).

⁹ “O primeiro passo da caminhada rumo à construção de comunidades sustentáveis é a aquisição de uma *alfabetização ecológica* (*‘ecoliteracy’*), ou seja, a compreensão dos princípios de organização que os ecossistemas desenvolveram para sustentar a *teia da vida*. Nas décadas vindouras, a sobrevivência da humanidade vai depender dessa *educação ecológica* – da nossa capacidade de compreender os *princípios básicos da ecologia* e viver de acordo com eles. Isso significa que a *educação ecológica* tem de tornar-se uma qualificação essencial, e tem de ser, em todos os níveis, a parte mais importante da educação – desde as escolas primárias e secundárias até as universidades e centros de extensão educacional e formação de profissionais.” (CAPRA, 2002, p. 163).

2.1 A concepção de Educação e as perspectivas metodológicas

Que perspectivas metodológicas o projeto do CENAP sugere? Que concepção de educação supõe? A metodologia de trabalho do CENAP tem afirmado mesmo o quê? (CENAP, 2007, p. 37).

Nas últimas formulações do *Projeto Institucional* (CENAP, 2004-2006), lê-se como explicitação de valores e princípios de referência da sua *proposta político-pedagógica*: acreditamos que só é possível sonhar com uma sociedade onde caibam todos, se nossos modos de conhecer conduzem a uma visão do mundo na qual cabem *variados saberes e múltiplas formas de ser*; nosso empenho é por *uma educação inclusiva e não-discriminatória*, entendida como base de uma consistente “educação para a paz”; nossa proposta pedagógica visa a estimular *um processo transformador das pessoas e organizações* que, recriando-se a si mesmas, possam criar uma cultura sustentada nos valores humanos de reciprocidade, complementaridade, cooperação, respeito à diversidade, compaixão, solidariedade e justiça social, como elementos constitutivos da democracia em construção; entendemos que a ação política requer uma formação pessoal, capaz de favorecer a voz pública, e uma formação política, capaz de dar bases a esta voz, fortalecendo sujeitos coletivos em defesa da vida; defendemos alternativas de desenvolvimento humano que promovam a *democratização do poder* e o *exercício pleno da cidadania*; entendendo que a vida é a matéria-prima da aprendizagem humana, desenvolvemos abordagens e práticas que levam em consideração *a inteireza da vida*, das organizações, das pessoas e dos processos de aprendizagem; afirmamos *a importância da educação*, não tanto porque promove a aquisição de novos conhecimentos, mas enquanto exerce a organização e a “apuração” dos sentimentos, dos conhecimentos e das práticas pessoais e sociais; abordamos, pois, *a educação como cultura*¹⁰ e *o fazer educação como ação cultural*; com relação à nossa contribuição na educação escolar, concebemos a *escola como espaço de formação*, de aprendizagem, de *participação e atuação cidadã*, e como *polo de ações culturais*; abraçamos a ideia e a proposta de *Comunidades de*

¹⁰ Cf. Brandão (2002). Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo, pesquisador, escritor e professor de pós-graduações na UNICAMP, é um dos primeiros pensadores/escritores da Educação Popular no Brasil; ao longo dos anos, em seus textos e livros tem aprofundado e desenvolvido a intuição fundante do pensamento de Paulo Freire, qual seja, a do ‘casamento’ de “um conceito antropológico de cultura com um conceito político de educação”. O CENAP ‘bebeu nessa fonte’ e desde cedo se viu, se entendeu e se colocou como *um centro de educação e cultura*.

Aprendizagem, como viabilização de encontro e comunicação de pessoas e organizações para partilha de entendimentos, sonhos e desafios, e para a construção de compreensões e busca de soluções conjuntas; entendemos que a *Arte* constitui canal para “apurar” os sentidos da cultura e a construção de identidades, individuais e coletivas, sendo para nós conatural e imprescindível *fazer educação na perspectiva da arte*¹¹, dando lugar pedagógico à criatividade das expressões artístico-culturais.

Foi assim, a partir de uma abordagem da “*educação* compreendida como possibilidade de afirmação e/ou atribuição de novos significados aos modos de pensar, sentir e agir individual e coletivamente – como *ação cultural*, portanto”; e da “*vivência cotidiana*”¹² como lugar de produção de sentidos e da tecitura de mudanças na sociedade, na política, na economia e nos modos de *(inter)subjetivação*”¹³, que o coletivo de formadores/as do CENAP construiu uma proposta metodológica tendo como fonte primordial a *educação popular paulofreireana*; nesse caminho, agregou a *Arte-Educação* como perspectiva pedagógica e a *Complexidade / Transdisciplinaridade* como perspectiva teórico-metodológica.

É comum, quando se fala em *metodologia*, uma tendência a pensar na(s) forma(s) de desenvolver determinado(s) conteúdo(s), ou mesmo em técnicas ou dinâmicas para “facilitar” a apreensão de tais ou quais conteúdos. Era outra a abordagem compartilhada no coletivo de formadores/as do CENAP. Como lemos em Nadir Azibeiro (2002), a *metodologia* não é principalmente uma forma, um conjunto de

¹¹ “A questão não é incluir a arte na educação, a questão é *repensar a educação sob a perspectiva da arte*. Educação como atividade estética” (ALVES In DUARTE JR., 1988, p. 12). Ver também: Francisco Duarte (1991) e Barbosa (2005).

¹² Consultar Michel de Certeau (1994). Uma profunda e alentada reflexão em torno do conceito de *cotidiano*. Ver também Agnes Heller (1970): “A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico, é a sua verdadeira essência. As grandes ações não-cotidianas contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam” (*apud* CENAP, 1998, p. 21). “Reconhecemos a *vida quotidiana* como espaço-tempo de produção de sentidos e significado para os indivíduos. (...) O que está em jogo é a *produção de sentidos por indivíduos e comunidades no espaço da vida quotidiana onde a aprendizagem é construída*”. “A *consideração do cotidiano exige novas metodologias para trabalhá-lo*. A particularidade, a diversidade, a concretude do cotidiano, este conjunto de realizações e contradições, precisa de *múltiplas linguagens de expressão, comunicação e compreensão*. O acento da prática educativa estaria na possibilidade e potencialização de vários espaços e linguagens de interação, comunicação, vivência, criação.” (ROBERTO PLOEG In CENAP, 1998, p. 21).

¹³ Cf. Leite (2007, p. 44). Trata-se de uma abordagem dos *processos formativos* como “devendo estar a serviço de *processos de subjetivação* das pessoas e dos grupos” (AZIBEIRO, 2002, p. 68).

métodos, de técnicas, mas, antes de tudo, “*uma postura e uma concepção de formação que busca a construção coletiva do conhecimento*”:

Quando nos referimos à metodologia, estamos falando da *concepção metodológica*, ou seja, da inter-relação entre os vários elementos que compõem a situação educativa: o/a educador/a – e a postura e os papéis que ele/ela assume; os/as educandos/as – com suas experiências e saberes anteriores, suas motivações e disposição; e, ainda, os conteúdos, métodos e técnicas escolhidos para, com esse coletivo, nesse espaço de tempo de que se dispõe, perseguir os objetivos previstos para a atividade (AZIBEIRO, 2002, p. 46).

Nesse sentido, *metodologia* não é definida aqui como um conjunto de métodos, técnicas, atividades, mas, sim, como “uma concepção dos processos de conhecimento, ensino, aprendizado, bem como da prática social e da prática política, ligada a uma visão de mundo e a uma postura perante a vida, as coisas, os outros” (*id.*, p. 47). Trata-se, pois, de uma *metodologia de ação e formação* voltada a

construir o conhecimento e construir a organização através da relação que se estabelece e em que interagem múltiplos saberes, experiências distintas, subjetividades diversas, em processo de se constituírem e reconstituírem, criam-se e recriam-se os conhecimentos e se constroem os rumos dos movimentos efetivamente transformadores. (...) O encontro formativo é um encontro de saberes distintos, que se mesclam e se complementam, que interagem, como numa reação química, formando uma outra substância. Ao contrário de negar a importância de qualquer “conteúdo”, esta metodologia quer, isto sim, dar espaço a todos os saberes, para que todos possam ser acolhidos, criticados, reelaborados. Esta metodologia é, antes de tudo, uma nova relação, onde cada um/a se sente importante, capaz de, na inter-relação/inter-ação, constituir-se incessantemente como sujeito, produzindo conhecimento (AZIBEIRO, 2002, p. 48-49).

Assim, também entendendo o *sentir* e o *pensar* entremados como premissa do conhecimento, a proposta do CENAP privilegiava pedagogias que incorporavam as estratégias de corte mais cognitivo, estratégias artísticas em múltiplas linguagens, na perspectiva de que as práticas educativas que compunham tais estratégias não só criassem melhores condições para a compreensão e expressão de um fluxo de ideias e sentimentos, como permitissem que educandos/formandos “operassem semióticas que resultassem em sentido para suas vidas”.

Trata-se, pois, de uma abordagem da educação que considera a profunda unidade entre *processos cognitivos* e *processos vitais*¹⁴. Nela, o termo ‘aprendizagem’ em várias formulações é substituído pelo termo *aprendência*, “que traduz melhor, pela sua própria forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e (traduz melhor) seu estatuto de *ato existencial* que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo” (ASSMANN, 1998, p. 128).

Tais referências, porém, emergiam e sustentavam-se numa disposição, numa postura primeira: o acolhimento da *arte*, do *pensamento* e do *embate com o mundo da vida* como modos de ser, compreensão do viver e guia-inspiração para as práticas políticas e educativas.

Arte, não como um modo de se retirar do mundo ou tornar a vida mais leve – fantasiosa –, mas como provocação ao pensamento da vida em seus quatro cantos, em sua inteireza, como modo mesmo de *habitar mundo*¹⁵acolhendo-se na abertura e integralidade que nos constitui. Fazendo-se vida em todo seu peso e leveza. Como modo de assumir, expressar e viver a totalidade de cada instante, a indivisibilidade do que somos. *Pensamento* não como explicação de qualquer coisa, mas como interrogação sobre o que e como somos/fazemos, como pergunta pelo sentido, pela verdade. E ser é sempre ser-com, ser-para, ser-no-mundo, mundo que repousa no movimento. Movimento gerador de história, de cultura, de miséria, de lutas... No qual seguimos tecendo interrogações novas para questões basilares que nos transpassam vida a fora: o amor, a morte, o poder, o outro e, com isso, a justiça, as organizações políticas, a democracia... *O embate com o mundo*, compreendido nas interpelações que fazemos vivendo mundo a fora, nas experiências de e com as organizações/instituições, nas conversas de esquina (“beira de calçada”), nas relações humanas e suas solicitações, nos momentos de grandes movimentações (como os processos *Fórum* e outros). (CENAP, 2007, p. 42).

Para o coletivo de formadores/as do CENAP, as mudanças pessoais que o processo educativo/formativo busca favorecer, têm sentido também se questionam e modificam a complexa trama das relações sociais de opressão baseadas nas diferenças de classe, de raça/etnia e de gênero. “Isso exige mudanças pessoais e coletivas, de abertura a novas práticas, de (auto)crítica a nossas atitudes, concepções e formas de

¹⁴ Cf. Hugo Assmann (1998) e Maturana (1999). Ver também o trabalho seminal e amplamente citado *A Árvore do Conhecimento*, dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1995).

¹⁵ Martin Heidegger (2002).

vida" (CENAP, 2004). O entendimento básico compartilhado nessa equipe de formadores/as encontra eco e referência na *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1999, p. 25, 44).

A equipe de educadores/as-formadores/as do CENAP julgava também importante explicitar que o seu *mirar o mundo* se fazia

a partir do desejo de afirmação da diversidade que ele "sustenta", percebendo-o ao mesmo tempo como solo comum de nossas relações e embates vida a fora, portanto como o horizonte no qual nos reconhecemos constitutivamente iguais e diferentes. E é desde esta *igualdade e diferença originária*, que seguimos engendrando nossas movimentações políticas pela justiça social, pela radicalização da democracia, pela sustentabilidade planetária, pela defesa da vida... (CENAP, 2007, p. 16).

Daí o posicionamento político e metodológico de tomar o "*cuidar da vida no espaço público*" como um eixo estruturante da ação político-educativa, assumindo a atenção às *dimensões de gênero, classe social, raça e geração*¹⁶ como implicação e exigência ética de tal *cuidado*¹⁷. Entendia-se, pois, que é também a partir dessas dimensões

¹⁶ A dimensão de *gênero* teve uma longa trajetória no CENAP, desenvolvida inicialmente a partir de atividades focadas e, mais nos últimos anos (2003-2006), perpassando o conjunto das atividades político-educativas. O conceito foi trabalhado a partir da ideia de *desigualdades entre homens e mulheres* e dos respetivos *processos de formação de identidades*, desenvolvendo práticas educativas que afirmavam a imprescindibilidade da *abordagem de gênero* em projetos que visam a radicalização da democracia e a justiça social. Cf. Luíza M. Melo e Rosineide Cordeiro (1995, p. 19-27). *Geração* foi também um conceito trabalhado desde os primeiros anos, a partir da atuação com o Movimento de Defesa de Crianças e Adolescentes; nos últimos anos, através da reflexão sobre *Juventude e políticas públicas*. Duas noções fundamentam este conceito: a crítica ao mundo adultocêntrico e a perspectiva de *crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos e de desejos*. Compreendendo as *desigualdades entre brancos/as e negros/as* como estruturantes da formação social brasileira, *raça* é uma dimensão que foi ocupando lugar na prática político-pedagógica do CENAP, tanto nos fóruns internos de reflexão, quanto nos processos de formação de educadores/as sociais e outros/as agentes do trabalho social-educativo.

¹⁷ O *cuidado* como dimensão essencial do ser/viver humano, tal como foi inicialmente abordado por Martin Heidegger na obra *Ser e Tempo* (orig. alem. 'Sein und Zeit'). Ver em Leonardo Boff (1999), uma referência contemporânea incontornável para a compreensão e aprofundamento do conceito de *cuidado*.

que os/as educadores/as-formadores/as tecem olhares sobre o mundo em que se assenta sua ação/intervenção.

2.2 As várias dimensões do trabalho social-educativo e da formação de educadores/as

Na abordagem do fazer educativo abraçada pela equipe do CENAP *a educação*, assim como *a formação*¹⁸, é compreendida como possibilidade de “apuração ou reorientação dos sentidos pelos quais atuamos socialmente e individualmente no *mundo da vida*, repensando o que queremos produzir e/ou reproduzir com nossas ações, seja no plano dos bens materiais, seja no plano simbólico”; e é enfocada na perspectiva de fortalecer organizações e redes do denominado *campo democrático popular*, tanto no que diz respeito aos processos organizacionais, quanto em relação aos referenciais ético-políticos e filosóficos do trabalho social-educativo, “de modo a ampliar suas capacidades de produzir impactos afirmativos da cidadania, da radicalização da democracia e da justiça social” (CENAP, 2004a).

Nesse sentido, o foco da *metodologia do CENAP* – “a sua poética inspiradora, o afeto e a vivência¹⁹ que a consubstanciam” – estava orientado a transcender para a vinculação afetivo-política das pessoas, que “se orientam por uma energia criativa de realização existencial e por *uma perspectiva integral* da realidade”²⁰, na qual apresentam-se várias dimensões articuladas: pessoal-social, objetiva-subjetiva, ética-estética, política-educativa.

Um processo no qual a superação das marcas culturais provocadas pela dominação secular, implique em mudanças pessoais e sociais, das relações de cada um consigo próprio e com o outro, com as instituições sociais, com o meio ambiente e com o universo. Um processo em que o desenvolvimento das pessoas e seu

¹⁸ Lembrando Paulo Freire, para quem “educar é substantivamente *formar*” (1999, p. 37).

¹⁹ “A *vivência* é a metodologia básica da Educação Biocêntrica aplicada no sentido de gerar novas condições de aprendizagem. Aprender não apenas pelo cognitivo, mas *aprender a conectar-se com nossas emoções e sentimentos*, saber ouvir a nossa intuição, saber ouvir o outro através da ‘escuta ativa’, poder captar na fala do outro toda a sua existência. (...) considerar as vivências internas das pessoas na perspectiva de *uma visão biocêntrica*” (CAVALCANTE, 2008). “A *dimensão vivencial* inclui alguns aspetos altamente subjetivos, por se tratar de um caminho de transformação interior (...). O caminho e os ‘resultados’ das vivências dizem respeito a um conhecimento in-corporado pela sensibilidade e pela intuição – e não simplesmente apreendido pelo intelecto” (CARDOSO, 1995).

²⁰ A mesma compreensão e perspectiva é afirmada por Nadir Azibeiro: “Começamos por pensar a *integralidade* não como totalidade, remetendo a qualquer tipo de fechamento ou totalitarismo, mas como *vazio*, como total abertura e possibilidade. Começamos a pensar nos processos formativos como devendo estar a serviço de *processos de subjetivação das pessoas e dos grupos*. A gente só se envolve num processo de mudança se for tocado, *afetado*” (AZIBEIRO, 2002, p. 68).

'empoderamento' levem ao compromisso efetivo com *um projeto de transformação social* (CENAP, 2001).

A formação de que aqui se trata – entendendo com Paulo Freire que “aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia – e ensinar e aprender cortando todas essas atividades humanas” (FREIRE, 2003, p. 19) – desenvolve-se em torno da experiência de vida e trabalho de quem está a se formar: indivíduos em contextos coletivos, “no processo de refazer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido”, na perspectiva de “se construírem como sujeitos de uma prática que veio se tornando política, gnosiológica, estética e ética” (FREIRE, 2003, p. 19).

Do ponto de vista metodológico, os/as educadores/as/formandos/as são convidados e desafiados a vivenciar a formação como um processo coletivo de *autoformação* em torno da análise de suas experiências e da *construção de saberes* desde suas práticas. Uma abordagem do *aprender*, do *formar(-se)* e *transformar(-se)*, a partir da apropriação de saberes, ideias, pensamentos, afetos e sentimentos presentes no trabalho social-educativo que realizam.

É necessário redescobrir *um conhecimento prazeroso*, porque imbricado à experiência concreta; *um conhecimento coletivo*, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras formulações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas reciclagens e capacitações; *um conhecimento vivo*, porque vinculado às histórias daqueles/as que o produzem (AZIBEIRO, 2002, p. 69).

Aqui a formação, entendida como um espaço/tempo propício ao desenvolvimento de *experiências formativas*²¹, é pensada e praticada a partir da compreensão de que a atuação do sujeito da formação – o/a educador/a popular, educador/a social – configura um fazer profissional que se confronta com o binômio “solidariedade-barbárie social” no cotidiano, com necessidades e carências fundamentais das pessoas, “não só nas esferas do económico, do social, do educativo, do cultural, como

²¹ Cf. Larrosa (2000, 2002). Ver também o conceito de *experiência formadora* em Josso (2004, p. 45-76).

também na do afetivo.” Trata-se, portanto, de uma prática complexa e “essa complexidade é educativa, política, organizativa, interventiva”²².

Tal condição configura um desafio – tanto a educadores/formandos quanto a educadores/formadores –, qual seja, o de restabelecer os circuitos entre modos desiguais de pensamentos e diferentes práticas, na perspectiva de ‘transrelacionar’ uma cultura do conhecimento centradamente cognitiva, excessivamente enfraquecida pela compartimentalização, com uma cultura de *conhecimentos multidimensionais* alavancada por uma possível *formação/atuação transdisciplinar*.

Trata-se de um exercício desafiante no qual, ao modo das formulações do pensamento da *Complexidade/Transdisciplinaridade* (MORIN, 1990; MATURANA, 2001; NICOLESCU, 1999; D’AMBROSIO, 1997), combinam-se pensamento, ação, experiência, emoção, valores, sentidos, e compreensão dos diversos níveis de realidade.

2.3 Fazer-se sujeito: o desafio da construção de identidades pessoais e coletivas no campo dos Movimentos Sociais

O CENAP trabalhou *educação/formação* compreendendo-a no contexto das movimentações sociais por vida digna e justa para todos e todas, num contexto de estranhamento e oposição às várias formas de opressão/dominação que se afirmam: no “racismo e sexismo”; no “domínio do mundo pelo capital” e, com isto, o empobrecimento dos povos; no “império técnico-cientificista” em detrimento da vida; e, por conseguinte, na “destruição em nível planetário”. No contexto, portanto, “das práticas daqueles e daquelas que, em meio aos modelos totalizantes, opressores e ‘capitalizados’, que parecem ter roubado para si o sentido da vida, criam estratégias de subversão, desatam-se (ou nunca estiveram atados/as) e vão tecendo práticas afirmativas da vida, buscando liberdade, dignidade e justiça social” (CENAP, 2007, p. 38).

Nesse sentido, uma das características da atuação do CENAP foi o empenho na busca de superar uma ideia de hierarquização entre sujeitos no *campo dos*

²² Para um aprofundamento desta compreensão numa abordagem contemporânea baseada nas biociências, cf. Humberto Maturana (1998). Ver também Damásio (1996).

movimentos sociais, no intuito de reconhecer, visibilizar e favorecer a articulação de diversas formas e expressões de movimentação social existentes. O entendimento básico implícito era que, ao reconhecer “a trama” que as dimensões de gênero, classe, raça e geração tecem na estruturação das injustiças sociais, somos desafiados, como movimentos sociais, a olhar para a *integralidade e complexidade* que constituem as pessoas e o mundo.

Isso significava romper com a noção de “sujeito único” ou de “principal sujeito” da transformação social, e de hierarquia entre os diversos sujeitos e movimentos sociais. Remetia também ao questionamento de uma perspectiva, considerada totalitária, de que “a história social é a história da luta de classes”, pois que pensar assim traz mesmo o risco de diluir outras formas de discriminação e preconceito igualmente produtoras de misérias, de empobrecimentos e violências. Diziam: “não se trata pois de negar a importância e o sentido da história da *luta de classes*, mas de considerá-la insuficiente como explicação e lugar da resolução das misérias e mazelas do jogo da vida” (CENAP, 2007, p. 18).

Por outro lado, também não queriam dizer que fosse suficiente considerar as *dimensões de gênero, classe, raça e geração e suas inter-relações*, mas que “apenas focamos estas como base para a estruturação da nossa ação político-educativa no mundo”. Tal posicionamento implicava, ainda, que

afirmar a *diversidade* na perspectiva da libertação solicita-nos reconhecer a pluralidade de sujeitos políticos, abrindo-nos para o *diálogo*²³ com diferentes lutas e movimentos. (...) E se a relação com a diversidade é permeada por tensões, é ético e politicamente importante reconhecer o *conflito*²⁴ como constitutivo das relações sociais. (...) *Abertura para o diálogo e reconhecimento do conflito* como constitutivo dos processos de convivência no trabalho conjunto, portanto como dimensão afirmativa do outro, radicado na *igualdade e diferença* que nos constitui. (CENAP, 2007, p. 18,19 e 22).

²³ “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a *relação dialógica* em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (...) A compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política (Freire, 1999, p. 154 e 164).

²⁴ Do ponto de vista da Educação, ver Freire, Gadotti e Guimarães (1989).

Assim, no seu percurso, o CENAP foi forjando uma certa identidade, configurando uma imagem que trazia um pouco de ousadia, particularmente do ponto de vista pedagógico-metodológico: um jeito de atuar que se diferenciava, não só pelo uso de múltiplas linguagens, mas por

afirmar uma compreensão de que *as pessoas* são importantes nos processos político-institucionais. E que isso implica assumir o compromisso de que o fortalecimento das instituições não deve sufocar as pessoas e subjugar as diferenças, pois estas são constitutivas de cada organização. Por outro lado, implica também perceber que cada ato ou escolha pessoal tem reverberações sobre o conjunto da instituição de que se faz parte (CENAP, 2007, p. 28).

Em síntese, a abordagem teórico-prática do fazer educativo assumida pelo CENAP alimentou-se de muitas fontes: de início a *Teologia da Libertação* e a *Educação Popular* paulofreireana; depois seguiu seu rumo, “acolhendo-se e escolhendo-se em diálogo com outros pensamentos políticos e filosóficos” (os já citados pensamentos *holístico, biocêntrico, ecológico*, além do *eco-feminismo* e o pensamento da *complexidade*), bem como com outras experiências político-educativas que foram ajudando a assumir, como “referências-base de toda ação possível”, as seguintes compreensões e a confluência entre elas (CENAP, 2007, p. 41-42): o *ser com os outros* como relação inevitável e solicitação originária de respeito, solidariedade, liberdade e responsabilidade; a *diversidade* compreendida no ‘resguardo’ da *diferença* e da *igualdade*. Sabemos que é comum ser diferente, pois se é verdade que todos/as se encontram, compartilham sentidos, sofrem, apaixonam-se, angustiam-se, amam, morrem, é verdade também que é na forma da singularidade que compreendem o *mundo* e vivem o encontro, o sofrimento, a paixão, a angústia, o amor, a morte; a *esfera social* como um complexo jogo de forças políticas, econômicas, culturais e afetivas em permanente tensão, onde as pessoas e instituições se situam como produtores/as e reprodutores/as; a *vida/a história* como complexo campo de possibilidades, como permanente abertura, resolução, escolha, decisão; e a *liberdade* como condição de todo *movimento*; a *movimentação social* como possibilidade de defesa da vida, em sua inteireza e diversidade; o *encontro* com os outros como fonte de aprendizagem, animação e coragem; as *identidades pessoais e coletivas*, como construção historicamente situada em contextos políticos, econômicos, sociais,

afetivos... porém, não determinada/fixada²⁵. *Identidade* como pertencimento, relação e possibilidade de deslocamento; o *cuidado*²⁶ como modo de ser que nos remete, simultaneamente, o tempo todo, a nós mesmos/as e aos outros.

Nesse sentido, *cuidar da vida* remete-nos à política, portanto, à ação pública; porque vida é de todos e todas e não de um/a ou de alguns/algumas e, assim reconhecida, é responsabilidade ético-política de todos/as em todos os recantos em que ela se manifesta: no quarto, cozinha, praças, escolas, movimentos sociais, organizações governamentais...

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção desenvolvida e aqui apresentada pelo CENAP, inseriu-se, com propósitos e características que não pudemos desenvolver nesse artigo, corporificada numa ação político-educativa em contexto de movimentação social e de ação em rede.

O CENAP já atuava na perspectiva de *ação em rede* praticamente desde seus passos iniciais. Decerto, as compreensões que orientavam este modo de ação foram sendo refeitas com o tempo vivido. Mas foi na experiência do projeto *Cuidando da Vida no Espaço Público* (2003-2006), que a equipe entendeu ter dado maior atenção aos sentidos e significados da ação em rede, elaborando referenciais que ajudaram a olhar e a se posicionar política e pedagogicamente nas redes de ação de que participava. Isto se deu tanto em movimentos onde tinha a responsabilidade de animar e coordenar processos de *formação para a ação em rede*, como, por exemplo, na experiência do *Projeto Inclusão pela Arte (PIPA)*, quanto nos de ampla interação e articulação política, como foram os processos *Fórum* (Fórum Social Brasileiro, Fórum Social Nordestino) e a participação na ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais).

²⁵ “A *identidade* não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”, como diz Eduardo Galeano em *O Livro dos Abraços*, citado no *Almanaque de Metodologia* (CENAP, 1998, p. 21).

²⁶ Cf. Leonardo Boff (1999).

Naquele período, as análises e construções teórico-conceituais que se davam no interior do coletivo de educadores/as-formadores/as do CENAP, sobre a situação das movimentações político-sociais da sociedade civil, foram ajudando a olhar para as redes como “*uma concepção e um jeito de agir no mundo*” que, embora institua formatos, não se limita a um formato.³⁴ Nessa perspectiva, entendiam que não basta agir em conjunto, pois “importam as compreensões políticas e os *motivos que co-movem tal ação*”.

Assim, o CENAP traduziu a *ação em rede* por

um conjunto de pessoas, de organizações, ou de pessoas e organizações, articuladas – de forma horizontalizada – em torno de um projeto político comum, na perspectiva de democratização do poder e de gerar impactos afirmativos da vida: na economia, na política, na sociedade e nos modos de subjetivação (CENAP, 2007, p. 20).

Nesse sentido, o CENAP olhava e participava das redes, percebendo-as como espaços de diálogo entre diferentes sujeitos sociais sobre as compreensões e sentidos de suas ações no mundo, de compartilhamento de vontades e crenças, e de organização de ações conjuntas. Isto exigia uma atenção especial à relação entre as intenções de construção de *um outro mundo possível* e os gestos institucionais das organizações, considerados em suas práticas tanto internas como externas.

Com tais compreensões, tomadas como “guia-inspiração do ser e agir em rede”, e com os referenciais políticos e metodológicos da prática educativa do CENAP, deram-se a fazer convites a outros/as “no sentido de dar passos que ajudassem a construir um conceito compartilhado do que seja *rede*”.

Conceito (compreensão de uma ação) que, ao mesmo tempo em que explicita os sentidos e significados da organização político-social, inclusive com suas referências éticas, provoca-nos à percepção e análise dos nossos próprios desafios institucionais. Nessa perspectiva, serve de parâmetro para olhar nossas *movimentações sociais* no mundo e para desenhar ações, de acordo com os referenciais e sentidos consensuados. (CENAP, 2007, p. 21).

Assim concebida, compreendiam que a *ação em rede* remete a (pois que daí se origina) e solicita projeto(s) político(s) comum(uns), sentido de liberdade/emancipação, reconhecimento do *outro como sujeito político*, abertura para o diálogo e reconhecimento do conflito como parte do processo:

Projeto político comum significando um compartilhar de referenciais éticos, políticos e metodológicos do *trabalho social-educativo*, na perspectiva de fortalecimento de um *campo político*, numa construção que implica diálogo, compartilhamento de visões de mundo, ao mesmo tempo em que nos solicita reconhecer os tensionamentos e conflitos existentes entre sujeitos de um mesmo campo. (*id.*, *ibid.*)

O coletivo de formadores/as do CENAP partilhava da compreensão de que a transformação social e a justiça desejadas não subjagam as pessoas, nem as “corta pela metade” em nome de um projeto ou de uma doutrina forte, prescritiva do bem e do mal, do certo e do errado; não podem, portanto, prescindir da *liberdade* e se fazem como *libertação* de todas as formas de dominação e opressão. Por isto mesmo, a equipe percebia-se a si mesma – e às organizações e movimentos que via no mesmo *campo político* – tendo que se defrontar com questionamentos do tipo: “Em que medida, em nossos processos de formação, queremos reduzir os outros (e reduzir-nos) a máquinas de produção de “cidadania planejada”? Em que medida nossas práticas não são, também, *estratégia de poder de mando e dominação*?” (CENAP, 2007, p. 39).

Tais questões remetiam à compreensão de que o CENAP nasceu, ao mesmo tempo, do estranhamento da miséria e dos modos de lutar contra a miséria. Para a equipe de formadores/as, foi isto que a resguardou na permanente “disposição para desconfiar de suas próprias práticas”. Assim, a partir de uma tal compreensão o CENAP, em sua ação político-educativa, assumiu a *formação* como condição para a reflexão e construção compartilhada de referenciais teórico-práticos, por parte das organizações da sociedade civil, numa perspectiva condizente com *uma cultura ético-política* em que os sujeitos se perguntam pelos *sentidos de suas ações* e se ocupam com a coerência entre suas intenções de “outro mundo possível” e seus gestos institucionais. Que se preocupam com os rumos que suas ações tomam em relação aos outros: aos outros de dentro de sua própria organização, aos outros “companheiros/as” que constituem um dito campo, aos outros do mundo.

O acontecimento das ações de formação norteou-se, então, pelo “desejo de ocasionar o *encontro/diálogo de diferentes sujeitos políticos*, com foco na reflexão sobre suas ações e na pergunta pelo como fazer organização-movimentação social, tendo como elemento articulador o pertencimento a *um campo político* comprometido com a justiça social, a democracia e a cidadania” (CENAP, 2007, p. 39).

Nesse contexto, “afirmando *rede* como uma das possibilidades de ser com os outros e outras”, na equipe de formadores/as do CENAP, àquela altura, compartilhava-se o entendimento de que o fato de se reunirem em torno de projetos políticos comuns que se afirmavam pelo compromisso com uma sociedade justa e democrática, não os isentava de reproduzir a *centralização de poder* e outras mazelas presentes no “modo capitalista de organizar a vida”. Tratava-se, pois, da necessidade de olhar para as contradições presentes no interior do próprio campo e das próprias organizações, não apenas para reconhecê-las, mas “no sentido de *nos deslocar*, deslocando poderes, de caminharmos em direção aos projetos que nos dizemos ser”. Posicionamento que provocava à abertura, à liberdade, à definição e leitura de ações a partir do *diálogo*.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1988.

AZIBEIRO, Nadir. **Relações de saber, poder e prazer**: educação popular e formação de educadores/as. Florianópolis: CEPEC Editora, 2002.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. Depoimento. **Educação & Realidade**, 30(2), 2005, p. 291-301.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Editora Vozes.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 1985.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CAVALCANTE, Ruth. Educação biocêntrica: um portal de acesso à inteligência afetiva. In: VV. AA. **Brincar é viver**: educação biocêntrica. Textos e reflexões. Fortaleza: Edições CDH, 2008.

Centro Nordestino de Animação Popular. **Almanaque de Metodologia da Educação Popular**. Recife: CEPE, 1998.

Centro Nordestino de Animação Popular. (2001). Documento Institucional.

Centro Nordestino de Animação Popular. (2004-2006). Missão. *Projeto Institucional*. Documento Institucional.

- Centro Nordestino de Animação Popular. Compreendendo a vida como cuidado. **Tecendo Ideias**, (5). Neto, J. S.; Araujo Filho, L. C.; Oliveira, M. A.; Silva, S.; Santos, M. E. (orgs.). Recife: CENAP, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- DUARTE JR., João Francisco. **Por que Arte-Educação?**. Campinas: Papyrus, 1991.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GROSSI, Miriam Pillar. "Gênero, violência e sofrimento". **Antropologia em Primeira Mão**, n. 6. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2ª versão: 1998.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, n. 2, 1996, p. 27-42.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr. 2002, p. 20-28.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM Editora, 1999.

MARTINS, Antônio. Conclusões. In: MARTINS, Antônio. **Masculinidades**. Tese de Mestrado. Universidad Autónoma de Barcelona, 2009.

MELO, Luiza de M.; CORDEIRO, Rosineide L. M. Um encontro entre educação popular e gênero no CENAP. **Tecendo Ideias**, (1), 1995, p. 19-27.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo, reproducción**. Barcelona: Icaria Editorial, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM Editora, 1999.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PANTOJA LEITE, Álvaro L. Formação de educadores e educadoras sociais: uma proposta metodológica vivenciada. **Fênix**, 6 (9), 2007, p. 43-51.

PULEO, Alicia. Que es el ecofeminismo? **Andaina, Revista Galega de Pensamento Feminista**, (47), Santiago de Compostela, 2007, p. 16-19.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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