

# EDUCAÇÃO POPULAR

trajetória e atualidade



**ALFONSO TORRES CARILLO**

**Alfonso Torres Carrillo**

**Educação Popular: Trajetória e Atualidade**

**Primeira Edição no Brasil**

**Porto Alegre | RS**

**Livrologia | 2024**

Tradução, aportes sobre Brasil e notas finais:  
Fernanda dos Santos Paulo

Alfonso Torres Carrillo

Educação Popular: Trajetória e Atualidade

Primeira Edição no Brasil

Porto Alegre | RS

Livrologia | 2024

## CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

---

Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Francisco J. de León Ramírez – México  
Carelia Hidalgo López – Venezuela  
Marta Teixeira – Canadá  
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia  
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha  
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó  
Ivanio Dickmann - UCS  
Viviane Bagiotto Botton – UERJ  
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC  
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp  
Tiago Ingrassia Pereira – UFFS  
Carmem Regina Giongo – Feevale  
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR  
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM  
Inara Cavalcanti – UNIFAP  
Altair Alberto Fávero – UPF  
Carina Tonieto - IFRS  
Ionara Cristina Albani - IFRS

---

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares  
dentro das regras do Qualis livros da CAPES**

### FICHA CATALOGRÁFICA

---

C317e Carrillo, Alfonso Torres.  
Educação Popular: trajetória e atualidade. / Alfonso Torres  
Carrillo. 1. ed. – Porto Alegre: Livrologia, 2024.

ISBN: 978-65-80329-63-2

DOI: 10.52139/livrologia9786580329632

1. Educação Popular. 2. Educação – Aspectos políticos.  
3. Sociologia da educação. I. Título.

2024.0526

CDD 370.115 (Edição 23)

Ficha catalográfica Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2024

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,  
desde que citada a fonte.  
Impresso no Brasil.

## SUMÁRIO

---

CARTA-PREFÁCIO Costurando experiências e construindo práxis	7
APRESENTAÇÃO .....	9
APRESENTAÇÃO EM IMAGEM.....	11
Capítulo - 1.....	15
EDUCAÇÃO POPULAR, CORRENTE PEDAGÓGICA LATINO-AMERICANA .....	15
1.1.1 Leitura crítica e indignada da sociedade e da educação .....	19
1.1.2 Intencionalidade política e ética transformadora .....	20
1.1.3 Uma educação que reconheça e empodere os setores populares como sujeitos .....	21
1.1.4 A Educação Popular busca afetar a subjetividade popular.....	22
1.1.5 A Educação Popular gera metodologias e didáticas próprias ...	23
1.1.6 A título de resumo.....	24
1.2 A Educação Popular: uma construção histórica .....	27
1.2.1 Alguns dos precursores da Educação Popular .....	28
1.2.2 A educação libertadora de Paulo Freire .....	33
1.2.3 O discurso fundacional da Educação Popular .....	43
1.2.3.1 A leitura classista da sociedade e da educação .....	44
1.2.3.2 Visão essencialista da cultura popular .....	46
1.2.3.3 Entre o método dialético e técnicas participativas .....	47
1.2.4 As redefinições da Educação Popular .....	49
1.2.4.1 Novos cenários, novos discursos.....	50
1.2.4.2 Novos Movimentos sociais e formas de fazer política .....	53
1.2.4.3 Novas leituras do cultural e das culturas populares .....	55
1.2.4.4 Nova forma de entender e fazer Educação Popular .....	56
1.3 A Educação Popular na Transição entre dois Séculos .....	58
1.3.1 Entre diversidade e fragmentação .....	60
1.3.2 Conceito amplo de educação .....	62
1.3.3 O diálogo de saberes, uma questão cultural .....	63
1.3.4 Educação Popular: espaço de socialização e construção de sujeito .....	64

## *Educação Popular: Trajetória e Atualidade*

Capítulo - 2.....	67
EDUCAÇÃO POPULAR NO INÍCIO DO SÉCULO XXI .....	67
2.1. O sentido e identidade da Educação Popular .....	69
2.1.1 Acerca da especificidade da Educação Popular .....	71
2.1.2. Os traços que definem a Educação Popular .....	74
2.2. Os principais eixos de discussão no período.....	78
2.2.2 Mudanças no contexto e seus desafios para Educação Popular	82
2.2.2.1 As leituras dos novos contextos .....	82
2.2.2.2 Desafios do contexto para a Educação Popular.....	86
2.2.2.3 Contribuições para a reflexão .....	87
2.2.3 A Educação Popular e os novos paradigmas.....	90
2.2.3.1 De onde se configura o alternativo? .....	94
2.2.4 O problema dos sujeitos da Educação Popular.....	96
2.2.4.1 Contribuições para uma reflexão sobre sujeito social e subjetividade.....	99
2.2.5 A Educação Popular e movimentos sociais.....	104
2.2.5.1 Contribuições para a compreensão da ação coletiva .....	106
2.2.6 Educação Popular, Cidadania, Democracia e Políticas Públicas.....	112
2.2.7 Educação Popular, discriminação, multiculturalismo e interculturalidade.....	117
2.3 Uma reivindicação recorrente: o debate sobre pedagogia .....	121
2.3.1 O que é o pedagógico na Educação Popular? .....	123
2.3.2 Contribuições para a reflexão pedagógica na Educação Popular . .....	126
2.4. O atual renascimento da Educação Popular.....	130
2.4.1 Campos, atores e áreas de atuação.....	133
2.4.2 Contextos e desafios atuais .....	134
Capítulo - 3.....	143
REFLEXÕES FINAIS .....	143
REFERÊNCIAS .....	146

## **CARTA-PREFÁCIO**

### **Costurando experiências e construindo práxis**

Aceitar ser o editor das obras do Alfonso no Brasil é uma grande honra, pois há tempos que venho lendo e acompanhando seu trabalho na América Latina, contribuindo nos processos de sistematização de experiências na Educação Popular, mas escrever uma carta-prefácio foi um convite que não esperava, e confesso que só escrevi quando o livro já estava pronto e revisado por ele e pela Fernanda.

Eu, como muitas pessoas que vão ler o livro, sou filho das classes populares – de uma costureira e de um pedreiro – com muito orgulho, cresci num bairro pobre da periferia do Rio Grande do Sul, acreditando que o mundo se restringia ao que via e fazia todos os dias: meus pais saindo de madrugada para trabalhar e eu indo para a escola estudar no turno da manhã, pois desde os doze anos, já trabalhava no outro turno, seja em casa com trabalhos que minha mãe trazia da empresa de sapatos que ela era empregada, ou fora, como na sorveteria que me deu uma oportunidade de assinar a Carteira de Trabalho já aos quatorze anos, ou ainda, acompanhando meu pai em obras.

Foram experiências marcantes, que agora de memória sistematizo aqui nessa carta, imaginando que ao ler, você também faça uma viagem ao passado e perceba que nossas histórias de vida não são tão diferentes. Somos uma teia viva de histórias populares. Somos uma trama de trabalho e escola. Somos um emaranhado de pessoas, vivendo num mundo real, mas que nos foi permitido usufruir somente de uma parte, num recorte de classe, de exclusão de cultura e de alienação de saberes.



Ao nos darmos conta disso, percebemos de forma coletiva que a vida cotidiana, que tanto nos ensina, faz isso ao longo do tempo, precisamos nos distanciar para saber mais e nos aproximar para ler com mais profundidade e realidade. Há uma dialética entre tempo e espaço aqui que se torna um exercício de admiração da história de vida para conhecer melhor o mundo. Nesse movimento do saber da práxis conseguimos agir para transformar a realidade.

E é assim que me reconheço, por herança de meu pai e de minha mãe, como alguém que vem costurando e construindo outras possibilidades de leitura do mundo, numa abordagem freiriana e latino-americana, portanto, seria impossível negar essa pequena escrita ao Alfonso.

Minha grande expectativa é que esse primeiro livro em português dele no Brasil, depois de muitas edições em espanhol, possa contribuir nesse processo de esclarecimento popular, das lutas populares, das pessoas das classes populares e, dessa forma, ampliar a sistematização da trajetória de luta do povo em busca de novas formas de organização do fazer e do saber, em vista da mudança do mundo. Acredito que compreender melhor a história contribui na mudança da trajetória.

Seguimos: costurando e construindo, lendo e escrevendo, conhecendo e transformando. Ainda há muito que descobrir na América Latina, especialmente o que foi encoberto pós-colonização, já é tempo que escrevermos nossa própria história de olhos bem abertos, de mãos dadas e passo a passo!

Desejo, profundamente, que esse livro se torne uma luz no caminho de quem busca compreender melhor a Educação Popular e deseja construir uma identidade latino-americana.

Um grande abraço e força na luta!

Ivo Dickmann, abril de 2024.

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que, após três décadas da primeira edição em espanhol (que foi reimpressa 7 vezes), diversas outras edições também foram publicadas nesse idioma. Agora, o livro que você está prestes a ler está disponível em português e em breve teremos as versões em francês e inglês.

Este livro tem sido uma referência para aqueles que buscam uma visão geral da Educação Popular, tanto em sua trajetória histórica quanto na geração de ideias, temas e campos de interação. Apesar da ampla aceitação desta pequena obra na edição em espanhol e de sua alta referência em trabalhos de graduação, teses, outros livros e artigos especializados em Educação Popular, o autor está sempre insatisfeito com seus próprios escritos. Isso ocorre porque, ao reler ou trabalhar com o texto em seus cursos, ele percebe que certos contextos poderiam ser expandidos, algumas afirmações poderiam ter sido mais bem formuladas ou novas contribuições poderiam ser incorporadas.

Por isso, nesta nova edição para o Brasil, realizamos uma revisão criteriosa do texto, expandindo alguns pontos, sintetizando outros e complementando onde necessário, sempre buscando o melhor caminho e estilo possível para um leitor iniciante neste campo ou para aquele que deseja fortalecer seus co-

nhecimentos sobre Educação Popular.

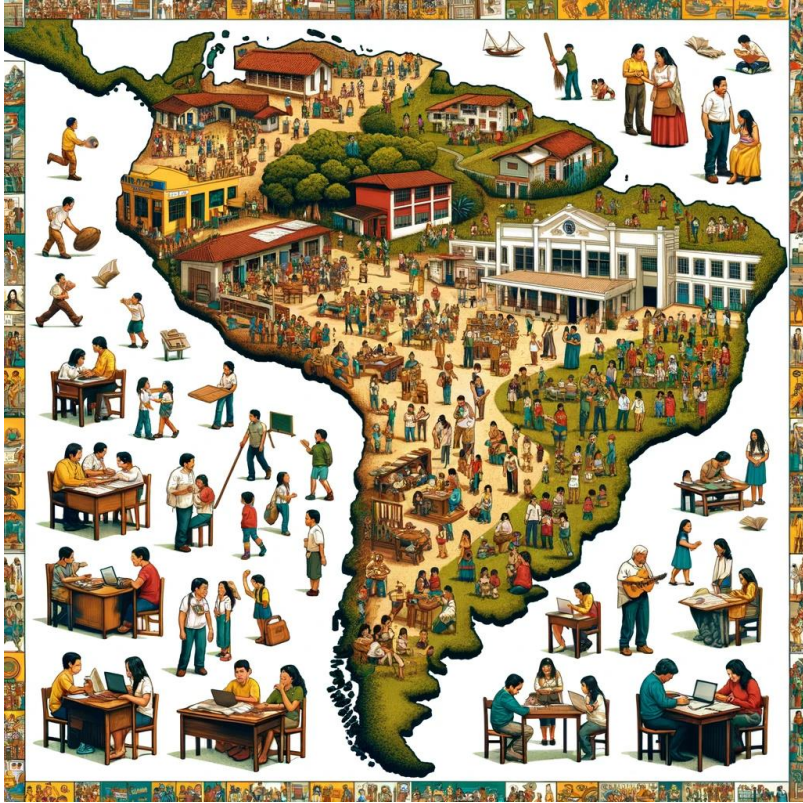
Nesta edição em português, os leitores encontrarão uma versão aprimorada e sintética do processo histórico da Educação Popular, que incorpora as contribuições de trabalhos recentes do autor (Torres, 2018; 2021b) e de outros (Ghelman, 2018, Jara, 2018), ao mesmo tempo que sintetiza ideias que apareceram dispersas em várias partes nas edições anteriores. Da mesma forma, a bibliografia utilizada continua sendo expandida e serve como referência para quem deseja se aprofundar em determinados temas. Incluímos uma nova seção no segundo capítulo com o objetivo de iniciar um diálogo sobre os desafios da Educação Popular no contexto brasileiro.

Gostaríamos de prestar homenagem àqueles que contribuíram para que a Educação Popular seja hoje um movimento sólido e uma corrente pedagógica emancipatória de projeção vertiginosa, não apenas continental, mas mundial. Permito-me nomear alguns deles: Raul Leis, Orlando Fals Borda, Carlos Núñez, João Francisco de Souza, José Luis Álvarez, Mario Peresson, Rafael Ávila, Germán Mariño, Carlos R. Brandão e José Naranjo, que se comprometeram com a Educação Popular.

*Alfonso Torres Carrillo*  
*Fernanda dos Santos Paulo*

## APRESENTAÇÃO EM IMAGEM

Imagem 1



Fonte: Alfonso Torres e Fernanda Paulo, criado com a IA a partir de duas palavras-chave: Educação Popular em diferentes Contextos e Educação Popular na América Latina.

Esta imagem é uma representação da Educação Popular na América Latina e Caribe que visa discutir e refletir a cultura, a educação e a vida social no contexto da história da Educação Popular. O mapa, simbolizado por pessoas envolvidas em

## *Educação Popular: Trajetória e Atualidade*

diversas campos e atividades educacionais e culturais, busca caracterizar a Educação Popular, representando as diversidades regional, cultural, social e política. A inclusão de pessoas de todas as idades sugere a educação ao longo da vida e a importância do compartilhamento de saberes populares e científicos entre gerações e contextos múltiplos.

## **Algumas palavras introdutórias**

Desde a década de 1970, a Educação Popular emergiu como uma corrente pedagógica e um movimento sociocultural, marcando presença e exercendo influência em todos os países latino-americanos. Influenciados pelo legado de Paulo Freire, surgiram grupos de base, organizações sociais, ONGs, redes, movimentos sociais e até programas governamentais voltados para a educação de adultos, alfabetização, trabalho comunitário, promoção social, animação cultural e formação de líderes, todos se identificando com o vasto campo da Educação Popular.

Apesar do reconhecimento internacional crescente como uma vertente única das pedagogias críticas, os estudos e desenvolvimentos sobre a Educação Popular ainda são limitados e pouco referenciados, até mesmo na academia latino-americana. Muitas vezes, dá-se mais atenção às “publicações recentes” do Norte do que às contribuições significativas do Sul para o pensamento pedagógico moderno. Contudo, desafiando essa herança colonial, novas gerações de educadores e estudantes universitários, comprometidos eticamente e politicamente, veem na Educação Popular uma opção pedagógica válida e pertinente.

Por minha parte, a Educação Popular tem sido uma referência fundamental em minha trajetória e identidade, tanto pessoal quanto profissional, ao longo de quase 30 anos. Minha jornada passou pela educação básica para adultos, pela recuperação da memória histórica popular, pesquisa em organizações populares e, posteriormente, como acadêmico e pesquisador. Integrei diversas redes e centros de Educação Popular, como o Conselho de Educação de Adultos de América Latina (CEAAL), e grupos de pesquisa focados na Educação Popular.

A motivação para este livro surgiu da necessidade de elu-

cidar ao público o que é essa abordagem educacional, sua evolução histórica, suas tendências e os rumos de seus debates atuais. Ele sintetiza descobertas e reflexões da minha carreira acadêmica e de pesquisa, incluindo textos anteriormente não publicados ou que tinham circulação limitada.

O livro é dividido em duas partes: a primeira oferece uma visão geral da Educação Popular, seu desenvolvimento histórico e sua contribuição para a pedagogia contemporânea. A segunda parte analisa os principais temas que moldam os debates e práticas da Educação Popular no início deste século, culminando com os desafios atuais apresentados pelo contexto latino-americano.

Finalmente, gostaria de enfatizar que este livro é fruto de um diálogo contínuo com muitos colegas educadores populares, com os quais compartilho a crença de que uma educação diferente é possível e necessária para a construção de um mundo melhor.

## **Capítulo - 1**

# **EDUCAÇÃO POPULAR, CORRENTE PEDAGÓGICA LATINO-AMERICANA**



### **1.1 A Educação Popular: uma necessária conceitualização**

Aqueles que atuam na América Latina no campo da educação comunitária, do trabalho rural, do trabalho comunitário ou do trabalho com adultos provavelmente já ouviram falar da expressão Educação Popular. Esta expressão tem circulado em nossa região há algumas décadas por meio de panfletos, livros, cartilhas e revistas. Cada vez mais, vemos oficinas e reuniões sobre a Educação Popular. É possível que conheçamos pessoas ou experiências que descrevem seu trabalho como prático e popular; talvez muitos até se considerem educadores populares.

Até alguns anos atrás, ele não era observado no ambiente universitário, nem mesmo nas escolas ou faculdades de educação, a Educação Popular. Embora essas instituições continuem a priorizar o estudo das tradições pedagógicas europeias e norte-americanas, a leitura de Paulo Freire está sendo retomada aos poucos e muitas práticas pedagógicas estão sendo realizadas em cenários ou a partir de perspectivas da Educação Popular. Já era hora, pois é paradoxal que em outros continentes, o que se conhece sobre a produção pedagógica latino-americana seja justamente a Educação Popular, em particular, a obra de Paulo Freire. Nas palavras de Abraham Magendzo (2004, p. 5): "A Educação Popular, Paulo Freire, é a contribuição mais significativa que a América Latina fez ao mundo da educação; podemos afirmar, sem desmerecer ninguém, que é a única contribuição real, reveladora e original que foi feita à educação".

É interessante observar que em alguns países, como a Co-

lômbia, no final do século passado, a pedagogia crítica norte-americana foi introduzida como uma "novidade teórica", que foi recebida com entusiasmo por alguns professores universitários porque vinha do Norte geográfico. Eles não sabiam, como apontou um de seus principais expoentes, Peter McLaren (2007, p.2), que a pedagogia crítica teve uma origem comum com a Educação Popular: o trabalho de Freire, mesmo que este último tenha sido posteriormente alimentado - respondendo às suas próprias perguntas - por contribuições de outras correntes do pensamento contemporâneo.

Da mesma forma, é importante destacar que, juntamente com a Educação Popular e geralmente proveniente do movimento social, diferentes formas de educação "desobedientes" e "alternativas" têm surgido, como a educação própria, a educação intercultural, as pedagogias feministas e as pedagogias rebeldes. Em nossa opinião, elas constituem um amplo campo de ação e pensamento pedagógico que chamaremos de educação emancipatória.

Essas ambiguidades e emergências destacam a necessidade de esclarecer o que entendemos por Educação Popular, reconhecer os elementos que lhe são comuns e que a diferenciam de outras tendências educacionais atuais. Desde o início, é preciso esclarecer que não existe uma única forma de compreensão; para João Bosco Pinto (1984 p. 34) "não existe um significado universal para a expressão Educação Popular; seu significado deve ser precisado a partir de suas implicações e determinações políticas".

De fato, a expressão "Educação Popular" nem sempre teve o mesmo significado ao longo da história que tem hoje. Brandão (1989) destaca que a expressão "Educação Popular" teve pelo menos três significados principais. O primeiro, mais genérico, refere-se a qualquer atividade educativa de ou para populações populares, independentemente de seu propósito

(profundamente enraizado no senso comum). O segundo, associado ao Iluminismo (séculos XVIII e XIX), identifica a Educação Popular com a universalização do acesso à escola; esse é o sentido do livro *Educação Popular* (1849) do argentino Domingo Faustino Sarmiento. Finalmente, há o sentido de "libertação através da educação", cujo pioneiro foi Don Simón Rodríguez, que já no século XX estava associado à corrente pedagógica que ganhou reconhecimento como corrente pedagógica crítica libertadora iniciada com o trabalho e obras de Paulo Freire na década de 1960; corrente pedagógica que inspira, até hoje, diferentes práticas educativas de orientação crítica e transformadora. Esta última perspectiva é a que este livro adota e é por isso que considero pertinente reconhecer algumas definições feitas por alguns de seus expoentes na América Latina:

a) Compreendemos a Educação Popular como um processo coletivo no qual atores populares se tornam sujeitos históricos, gestores e protagonistas de um projeto libertador que incorpora seus próprios interesses de classe (Peresson; Mariño; Cendales, 1983).

b) A Educação Popular é uma forma de educação que busca fazer com que os setores sociais tomem consciência de sua realidade, promovendo a organização e a participação popular (García-Huidobro, 1988).

c) A Educação Popular se define como uma prática social que trabalha principalmente no âmbito do conhecimento, com intencionalidade e objetivos políticos, que contribuem para uma nova sociedade que atenda aos interesses e aspirações dos setores populares (Osorio, 1991).

Essas definições remetem a momentos específicos das novas definições da Educação Popular. No nosso caso, para chegar à conceituação que se segue, partimos de uma revisão documental criteriosa de materiais práticos e teóricos provenientes de educadores populares entre 1970 e 2000; a partir de uma análise do discurso, identificamos um conjunto de signifi-

cados recorrentes, a partir dos quais reconhecemos um "núcleo comum" de elementos constitutivos que nos permitem conceituá-la. São eles:

1. Uma leitura crítica e indignada da ordem social vigente e um questionamento do papel integrador que a educação formal desempenha.

2. Uma intencionalidade política emancipatória frente à ordem social vigente.

3. Um propósito de contribuir para o fortalecimento de setores dominados como sujeito histórico, capaz de conduzir a mudança social.

4. Uma convicção de que a partir da educação é possível contribuir para a realização dessa intencionalidade, atuando sobre a subjetividade popular.

5. Aspira construir e fazer uso de metodologias educacionais dialógicas, participativas e ativas.

### **1.1.1 Leitura crítica e indignada da sociedade e da educação**

As diversas iniciativas de Educação Popular partiram do princípio básico de questionar o caráter injusto das sociedades latino-americanas, seja em seu sistema político, por sua subordinação à economia capitalista ou pela predominância de uma cultura colonial, consumista ou patriarcal. Essas estruturas injustas da ordem social vigente também se manifestam e são reproduzidas no sistema escolar e em suas práticas educativas.

Essa análise crítica da Educação Popular é justificada pela contribuição das ciências sociais críticas na América Latina (especialmente o marxismo) e a influência de questões provenientes de movimentos populares. Esse reconhecimento do caráter estrutural, imperialista e de classe das políticas estatais também alimentou críticas à escola capitalista (também reconheci-

da como colonial e patriarcal). Portanto, a educação foi entendida, não como um fato/criação autônomo, mas como um componente na manutenção das relações políticas, sociais e culturais.

A influência do estruturalismo marxista nos anos setenta resultou na colocação da educação no nível superestrutural do sistema social, como um aparato ideológico do Estado<sup>1</sup>; portanto, seu papel é manter, legitimar e reproduzir o modo de produção dominante. Diante desse caráter reprodutivista do sistema escolar, os educadores críticos não tiveram outra opção senão abandonar a escola (Illich, 1970; Vasconi, 1974), ou desenvolver uma educação libertadora a serviço das classes populares.

Embora as teorias reprodutivistas na educação tenham sido fortemente questionadas (Giroux, 1992), a tradição posterior da Educação Popular herdou da compreensão crítica das instituições e práticas educacionais a necessidade de analisá-las historicamente, estruturalmente e contextualmente. Os novos movimentos sociais e discursos críticos das últimas décadas do século XX e início do atual nos permitiram ampliar a crítica ao sistema capitalista globalizado e neoliberal, seu caráter racista, colonial e patriarcal.

### **1.1.2 Intencionalidade política e ética transformadora**

A crítica à sociedade capitalista e ao sistema educacional implica a necessidade de sua transformação por meio de ações e projetos inspirados em outras formas alternativas de sociedade e educação. Uma característica central e indispensável de qualquer proposta de Educação Popular tem sido sua clara intenção

---

<sup>1</sup> Na América Latina teve grande influência a obra *Ideologia e aparatos ideológicos do estado* do filósofo marxista francês Louis Althusser, cujo pensamento foi amplamente difundido na América Latina pôr a chilena Marta Harnecker, através das numerosas edições de seu livro: *Os conceitos elementares de Materialismo Histórico* (1971).

política de superar as condições de opressão política, social e cultural e contribuir para a construção - aqui e agora - de uma nova sociedade justa e democrática para uma boa convivência.

Os principais beneficiários da construção dessa nova sociedade são os atuais setores da população subjugados economicamente, socialmente e politicamente. Portanto, o adjetivo "popular" na Educação Popular não se refere tanto ao sujeito coletivo de suas ações - a Educação Popular pode ser realizada com diferentes setores sociais - mas à sua perspectiva política e horizonte de mudança que visa contribuir para que as populações populares se tornem sujeitos-protagonistas das transformações. Nesse sentido, apenas experiências e programas educacionais cuja intenção é fortalecer o povo como sujeito histórico podem ser considerados como Educação Popular; assim, a Educação Popular é popular porque tem sua razão de ser nos sujeitos, organizações e lutas populares baseadas em horizontes emancipatórios.

Os imaginários e as ideias de transformação social variaram desde a visão culturalista das primeiras obras de Freire, passando pela visão revolucionária em seu momento fundacional e pelas posições reformistas dos anos noventa, até chegar às utopias pluralistas e comunitárias do século XXI. De qualquer forma, seu objetivo básico é criar condições subjetivas para uma mudança decisiva na relação dos setores populares com o poder, o conhecer e o sentir.

### **1.1.3 Uma educação que reconheça e empodere os setores populares como sujeitos**

Outro aspecto definidor da Educação Popular é a convicção de que os setores populares, seja como povo, proletariado, camadas populares, movimento popular ou movimentos alternativos, são os protagonistas de sua própria emancipação. Não

é uma entidade externa (governo, partidos) ou um líder carismático que levará à sua libertação; são os próprios setores populares, por meio de suas organizações, movimentos e programas, que a realizarão. Para isso, é necessária a formação ético-política de sujeitos autônomos e críticos, com visões de futuro. Portanto, a Educação Popular assume que sua tarefa é contribuir para que esses sujeitos populares construam, fortaleçam e reconheçam sua capacidade de ação social, cultural e política.

Isso confirma o significado do adjetivo "popular" na Educação Popular como horizonte de configuração desses setores sociais subjugados em setores sociais e atores sociais; daí sua ênfase no acompanhamento e fortalecimento de suas lutas, suas organizações e movimentos. Assim, a Educação Popular se autodefine como uma prática social que se realiza a partir de, com, entre e para os setores populares para sua emancipação; uma intenção que se expressa tanto na preocupação de que seu referente permanente sejam os interesses, lutas, vivências e saberes populares quanto na busca de partir sempre dos interesses e necessidades das classes populares.

#### **1.1.4 A Educação Popular busca afetar a subjetividade popular**

As características descritas até agora se referem à dimensão social e política da Educação Popular. Sua dimensão "educativa" se refere à sua intenção de influenciar diferentes dimensões da subjetividade popular. Ou seja, a tarefa mais imediata da ação educativa popular é influenciar a maneira como os sujeitos que participam dela interpretam, valorizam e agem sobre a realidade; isso se refere a planos subjetivos como memória, consciência, vontade e desejo.

Dessa forma, a Educação Popular surge como uma tentativa de desenvolver ações voltadas para problematizar e superar modos estabelecidos de compreensão e atuação dos setores

populares e, ao mesmo tempo, reconhecer e incorporar saberes pertinentes para a transformação social para sua construção como sujeitos críticos e para a construção dos projetos libertadores. A Educação Popular reconhece o conhecimento cultural, social e historicamente construído pelas classes populares, ao mesmo tempo em que impulsiona a apropriação crítica de saberes gerados por outros sujeitos e práticas sociais, como o conhecimento científico e tecnológico.

Dessa forma, o nível de realidade social imediato em que a Educação Popular atua preferencialmente é a subjetividade popular, às vezes nomeada como consciência social, saberes, conhecimento ou cultura popular; como apontou Freire, a Educação Popular por si só não muda o mundo, mas muda os sujeitos que vão transformá-lo. A formação de sujeitos populares capazes de realizar esse desafio implica o reconhecimento das dimensões que o constituem como tal: sua subjetividade entendida como um conjunto de instâncias e processos de produção de sentido, por meio dos quais indivíduos e coletivos sociais constroem a realidade e agem sobre ela, constituindo-se como tal. Envolve um conjunto de imaginários, representações, valores, crenças, linguagens e modos de apreender o mundo, consciente e inconsciente, cognitivo, emocional, volitivos e eróticos, a partir do qual os sujeitos elaboram sua experiência existencial e seus sentidos de vida (Torres, 2000, p. 8).

### **1.1.5 A Educação Popular gera metodologias e didáticas próprias**

A crítica às concepções e práticas pedagógicas predominantes na educação tradicional levou a Educação Popular, desde o início, a criar estratégias e técnicas metodológicas que estão de acordo com seus princípios, valores e visões de sociedade. Algo semelhante ocorreu em outras práticas sociais e cultu-



rais que também surgiram na década de 1970, como a Teologia da Libertação (Gustavo Gutiérrez; Leonardo Boff), a Filosofia e a Ética da Libertação (Enrique Dussel, José Luis Rabellato), a Comunicação Popular (Mario Kaplún), o Teatro do Oprimido (Augusto Boal) e a Pesquisa-Ação Participativa (Orlando Fals Borda). Essas propostas emancipatórias geraram metodologias de trabalho condizentes com suas finalidades, que circulavam entre uma prática e outra.

Por isso, as características mais visíveis da Educação Popular têm sido a definição de critérios educativos como a construção coletiva do conhecimento, o diálogo, partir da realidade e do conhecimento dos educandos, a participação e a articulação entre teoria e prática. Embora as referências ao especificamente pedagógico sejam bastante recentes, a preocupação em criar, retomar e desenvolver metodologias coerentes com os princípios emancipatórios da Educação Popular tem levado seus impulsionadores a inovar e refletir constantemente sobre o seu *quefazer*.

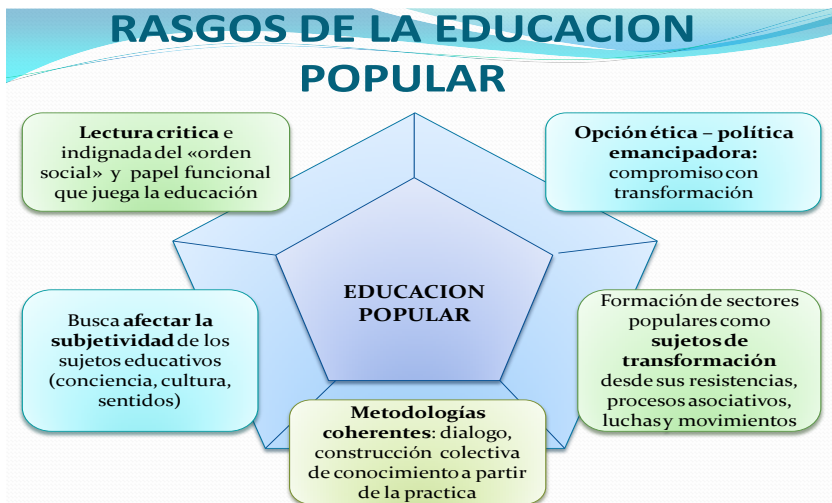
### **1.1.6 A título de resumo**

Para sintetizar, nos atrevemos a propor um conceito de Educação Popular que retoma os elementos constituintes comuns explicados acima. Assim, entendemos a Educação Popular como um conjunto de práticas sociais e elaborações discursivas no campo da educação, cuja intenção é contribuir para que os diversos segmentos das classes populares se tornem sujeitos protagonistas de uma transformação da sociedade de acordo com suas próprias visões de futuro, atuando sobre sua subjetividade a partir de metodologias dialógicas e participativas.

Dessa forma, fazer Educação Popular é reconhecer o caráter político da educação e seu papel na busca por uma socie-

dade mais justa e democrática; é assumir uma opção explícita pelo fortalecimento das organizações e movimentos sociais criados pelos setores populares; é trabalhar na criação ou desenvolvimento das condições subjetivas que possibilitam as ações emancipatórias e a transformação social por parte desses sujeitos populares; é gerar alternativas pedagógicas, metodológicas e didáticas condizentes com os postulados anteriores.

Imagem 2



Fonte: Do autor. Tradução na página seguinte.

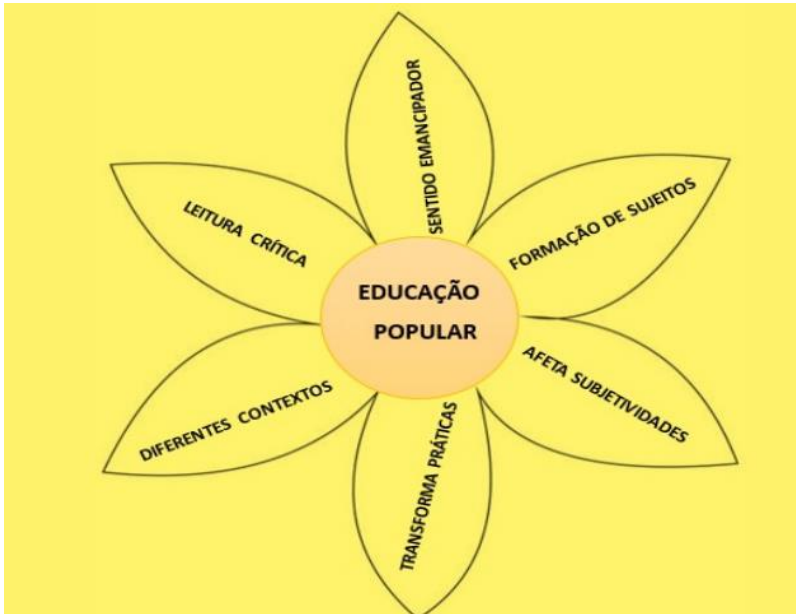
A imagem mostra um diagrama em espanhol sobre os "RASGOS DE LA EDUCACION POPULAR", que significa "Características da Educação Popular" em português.

- Os pontos ao redor do hexágono central são ligados a ele por linhas e cada ponto contém uma característica da educação popular, que são: 1. "Leitura crítica e indignada do 'orden social' y papel funcional que juega la educación"

Tradução: "Leitura crítica e indignada da 'ordem social' e papel funcional que a educação desempenha" 2. "Opción ética - política emancipadora: compromiso con transformación". Tradução: "Opção ética - política emancipadora: compromisso com transformação". 3. "Formación de sectores populares como sujetos de transformación, procesos asociativos, luchas y movimientos". Tradução: "Formação de setores populares como sujeitos de transformação, processos associativos, lutas e movimentos". 4. "Metodologías coherentes: diálogo, construcción colectiva del conocimiento a partir de la práctica". Tradução: "Metodologias coerentes: diálogo, construção coletiva do conhecimento a partir da prática" 5. "Busca afectar la subjetividad de los sujetos educativos (conciencia, cultura, sentidos)", Tradução: "Busca afetar a subjetividade dos sujeitos educativos (consciência, cultura, sentidos)".

A próxima imagem foi produzida para algumas das atividades realizadas no Brasil. A imagem apresenta um diagrama com formato de flor, onde cada pétala representa um aspecto fundamental da Educação Popular. No centro da flor, dentro de um círculo de fundo que está escrito "EDUCAÇÃO POPULAR", indica o tema central do diagrama. Cada "pétala" contém uma expressão que aponta para uma dimensão da Educação Popular. Paulo (2018; 2023) apresenta as dimensões da Educação Popular: política, epistemológica, antropológica e ontológica, social, filosófica, ética, estética e pedagógica. Estas dimensões estão associadas a um projeto de sociedade humanizadora.

Imagem 3



Fonte: Do autor.

## **1.2 A Educação Popular: uma construção histórica**

A identificação dessas características comuns às práticas e discursos da Educação Popular não implica que se trate de uma entidade unitária e homogênea ao longo do tempo. Pelo contrário, é uma prática educativa e uma corrente pedagógica fortemente influenciada pelas mudanças históricas, contextuais, culturais e intelectuais que marcaram o continente. Ao longo de seu meio século de existência, as características comuns indicadas assumiram formas diferentes e até, em alguns casos, contraditórias. Como afirma Marco Raul Mejía: "na Educação Popular encontram-se inúmeras práticas com os mais variados projetos metodológicos que partem de diversos lugares e utilizam diversas estratégias pedagógicas" (1989, p. 277).

A partir de nosso conhecimento prático e da pesquisa documental realizada, propomos cinco momentos constitutivos da Educação Popular; um de iniciativas precursoras e quatro correspondentes aos paradigmas de maior influência: a educação libertadora de Paulo Freire, o momento fundacional, as redefinições do final do século XX e as novas pesquisas do século atual. Esses momentos não devem ser vistos como estágios de uma sucessão linear de progresso ascendente; eles correspondem mais aos quadros contextuais e ideológicos das épocas e conjunturas em que se desenrolam. Por outro lado, como toda periodização, é convencional e marca, especialmente para o período contemporâneo, práticas e discursos predominantes, nos quais coexistem discursos e práticas correspondentes aos momentos anteriores e aqueles que surgirão.

### **1.2.1 Alguns dos precursores da Educação Popular**

Embora possamos falar da Educação Popular como uma corrente pedagógica emancipatória somente a partir da década de 1960, em períodos anteriores existiram educadores, pensadores e experiências isoladas cuja intenção era colocar a educação a serviço das classes populares e dos projetos alternativos. Vamos nos dedicar a esses precursores a seguir

Adriana Puiggrós (1987) indica que desde o século XVIII a expressão "Educação Popular" era usada para se referir à instrução elementar voltada para os setores pobres e dominados. Para o iluminismo europeu e suas expressões na América Latina, a Educação Popular consistia em instruir os pobres para se tornarem cidadãos. Essa incorporação dos pobres na "civilização" não foi feita apenas através da escola, mas também através do serviço militar, missões e assim por diante. Em todos esses casos, as pessoas são receptoras passivas de um discurso pedagógico construído por outros, uma vez que a elite iluminada as

percebes como "ignorantes", carentes de autonomia e incapazes de gerar seus próprios projetos.

A exceção ao exposto acima é estabelecida por personagens como o educador venezuelano Simón Rodríguez e seu discípulo Simón Bolívar, que, além de criticarem a educação colonial, viam na educação do povo americano uma condição para erigir em solo americano verdadeiras repúblicas democráticas. Para ambos os pensadores, na América do Sul, era necessário formar o sujeito coletivo (povo) e o individual (cidadão) que sustentassem e defendessem democracias frágeis. Nas palavras de *O Libertador*: "Um povo ignorante é instrumento cego de sua própria destruição." (Apud, Torres, 1985, p 53).

Por sua vez, Simón Rodríguez afirmou que havia retornado à América para afirmar suas ideias pedagógicas que havia experimentado durante seu exílio europeu: "Essas ideias eram e sempre serão, empreender uma Educação Popular, para tornar real a República imaginária". (Apud, Torres, 2019, p. 87) Essa educação não era equivalente à "instrução" promovida pelos iluminados, pois para Dom Simón a educação era formar sujeitos livres com desejo de autonomia. Para fazer isso, com o apoio de Bolívar, ele criou na Bolívia e, posteriormente, por conta própria, no Chile, Peru, Colômbia e Equador, uma escola na qual participaram meninas e meninos de diferentes estratos e raças, na qual combinou formação cultural, intelectual e prático, e na qual a interação com o contexto local foi promovida.

Mais tarde, outros pensadores revolucionários, como José Martí, fizeram contribuições no mesmo sentido emancipatório. Em consonância com Rodríguez, o mártir cubano afirmou que "Instrução não é o mesmo que educação: aquela se limita ao conhecimento e essa, principalmente aos sentimentos... Educar é dar as chaves do mundo, que são a Independência e o amor, e preparar as forças para que o percorra por si mesmo, com o passo alegre dos homens naturais e livres". Finalmente, e

em coerência com as concepções contemporâneas, para ele, a Educação Popular "não é educação da classe pobre; mas que todas as classes da nação se formem para servir ao povo". (1975, p. 375).

No século XX, com o início da industrialização e urbanização de nossos países, a educação começou a ser vista como um mecanismo de integração, democratização e mobilização social das novas classes trabalhadoras. Estas, por sua vez, também viam a escolarização como uma oportunidade de progresso social para seus filhos e como um mecanismo de incorporação à cultura urbana. Por essa razão, a expansão da cobertura escolar tornou-se uma bandeira de luta das classes trabalhadoras organizadas e dos projetos políticos de esquerda. Com a formação do movimento operário na América Latina, socialistas, anarquistas e liberais radicais criaram universidades operárias (México, Chile), Universidades Populares (Peru e Guatemala) e universidades indígenas (Equador). Além disso, no contexto do movimento universitário argentino, a Extensão Universitária surge como um compromisso popular (Argentina, México, Colômbia).

De uma perspectiva revolucionária, também surgiram experiências educacionais que buscavam propor alternativas à pedagogia dominante. Anarquistas, socialistas e comunistas buscavam criar discursos pedagógicos ligados à transformação social. Dessa forma, formou-se uma tradição pedagógica latino-americana de esquerda, vinculada à educação dos trabalhadores e à formação de quadros políticos; o texto norteador de tais experiências foi, sem dúvida, o trabalho "O que fazer?" de Lênin, que se tornou o modo universal de educação política dos Partidos Comunistas e afins. Com base na concepção vanguardista da revolução social foi entregue ao partido a direção política e educacional das classes exploradas.

Uma posição mais criativa e crítica foi proposta pelo peruano José Carlos Mariátegui, que levantou a necessidade de

uma pedagogia nacional, popular e latino-americana que reivindicasse o indígena e o cultural. Para o amauta<sup>2</sup>, “a educação nacional, portanto, não tem um espírito nacional: tem mais um espírito colonial e colonizador” (Mariátegui, 1928, p. 46). Portanto, era necessária uma educação que, a partir de suas próprias necessidades e interesses, assumisse o melhor do conhecimento ocidental, com a sabedoria e os ensinamentos herdados dos povos ancestrais.

Ao mesmo tempo, os movimentos populistas das décadas de 1940 e 1950 buscaram dar à educação um caráter nacionalista e democrático, exaltando as culturas populares indígenas e a capacidade criativa do povo. Figuras como José Domingo Perón na Argentina; Víctor Raul Haya de la Torre e Apra no Peru; Lázaro Cárdenas no México e Jorge Eliécer Gaitán na Colômbia viam a educação e a cultura como um espaço adequado para o desenvolvimento de seus movimentos.

Merece destaque especial a experiência da Escola Ayllú em Warisata (Bolívia) entre 1931 e 1940, liderada por Elizardo Pérez e Avelino Siñani. Nesta proposta singular, apresentava-se uma educação própria, buscando combinar os princípios culturais andinos do ayllú com ideias pedagógicas socialistas. Para isso, estabeleceram os seguintes princípios a partir dos quais orientaram suas práticas escolares: liberdade, solidariedade e reciprocidade; produção, revalorização de sua identidade cultural e a comunidade como lugar onde esses valores são desenvolvidos.

No caso do Brasil, de acordo com Brandão (2002), ele foi um dos países que teve a Educação Popular como origem. Ele destaca algumas experiências de Educação Popular, tais como: escolas anarquistas na década de 1920, a luta pela escola pública (década de 1930), a Educação Popular como cultura popular "dos anos 60", a educação via Movimentos Populares e a pro-

---

<sup>2</sup> Em quíchua: maestro.



posta de educação pública de governos populares (Brandão, 2002).

Conforme Paulo (2018), no Brasil, especialmente na primeira república, a Educação Popular aparece como luta pelo direito à educação escolar associada aos processos emancipatórios, sendo caracterizada como "Educação Popular proletária". Destaca o trabalho do deputado Francisco Mendes Pimentel, que propôs uma política de Educação Popular que atendesse ao problema social da educação do proletário. Ainda segundo a autora, nas primeiras décadas do século XX, Manoel Bonfim indicou reformas de Educação Popular como salvação para a ignorância; isto é, considerava a Educação Popular como instrução popular que deveria ser promovida pelo Estado de forma gratuita, laica e na modalidade de escola integral. A construção de um projeto nacional de Educação Popular estava atrelada ao desenvolvimento nacional. (Paulo, 2018). Já a Educação Popular libertadora nasce das experiências, sobretudo de Paulo Freire e de Movimentos de Cultura Popular e do Movimento de Educação de Base, nos anos de 1960.

Entre os usos da Educação Popular na primeira república até os dias atuais, ocorreram mudanças significativas em relação aos seus significados, tais como: Educação Popular como acesso à educação escolar; Educação Popular como movimento popular; Educação Popular como metodologia participativa e politizadora; Educação Popular como alfabetização de Adultos; Educação Popular como cultura popular; Educação Popular como resistência à ditadura militar; Educação Popular como proposta pedagógica de governos progressistas; Educação Popular na universidade; Educação Popular nas políticas sociais; Educação Popular enquanto classe; Educação Popular como Educação política para a cidadania; Educação Popular como integrante da pedagogia crítica; Educação Popular como alternativa aos modelos hegemônicos de educação; Educação Popular enquanto instrumento de luta; Educação Popular enquanto

projeto de sociedade; Educação Popular como projeto de formação de educadores; Educação Popular e Educação no/do Campo; Educação Popular no processo da construção da Democracia Participativa, Orçamento Participativo e conselhos de participação; Internacionalização da Educação Popular na Educação Superior e movimentos Sociais; Educação Popular e tecnologias; Educação Popular e decolonialidade. (Paulo, 2018).

### **1.2.2 A educação libertadora de Paulo Freire**

Após a Segunda Guerra Mundial, as agências multilaterais de desenvolvimento e os governos de muitos países consideraram as estruturas sociais tradicionais como um obstáculo para o desenvolvimento econômico e a estabilidade política das nações; o desafio da modernização veio acompanhado do desejo de expandir a cobertura educacional e a alfabetização de adultos não alfabetizados. Nessa perspectiva, organizações como a OREALC<sup>3</sup>/UNESCO, entre outras, promoveram a realização de programas de Educação para Adultos.

Sob o nome de educação fundamental, alfabetização funcional ou educação comunitária, este modelo extensionista<sup>4</sup> de educação para adultos tornou-se a bandeira de muitos governos latino-americanos nas décadas de 1950 e 1960. Na Colômbia, por exemplo, a educação como extensão se expressava no impulso da ação comunitária e da Associação de usuários campesinos. Ambos os processos foram acompanhados por campanhas de alfabetização, que visavam gerar efeitos concretos no

---

<sup>3</sup> Oficina Regional de Educación para América latina y El Caribe

<sup>4</sup> Essa concepção de educação/comunicação será criticada por Paulo Freire (1973) em seu amplo trabalho *Extensão ou comunicação? - Sensibilização nas zonas rurais*.

desenvolvimento comunitário e na modernização material e mental dos camponeses pobres urbanos.

No Brasil, a alfabetização extensionista teve início sob o governo progressista de João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro e simpático às ideias de esquerda, em um convênio com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Portanto, a experiência pioneira teve uma orientação diferente; em 1961, a partir de uma aliança entre a Universidade de Pernambuco, o movimento estudantil universitário e os Movimentos de Cultura de Base e de Educação de Base, iniciou-se uma campanha de alfabetização com orientação democrática e humanista, que resultou na promoção de uma educação em que pessoas e comunidades tomaram consciência das dimensões sociais que impediam a dignidade humana, bem como da necessidade de transformar a consciência e a sociedade (Brandão, 1989).

Essa experiência de alfabetização conscientizadora foi liderada pelo professor de História e Filosofia do Recife, Paulo Freire. Embora sua formação profissional tenha sido como advogado, desde muito jovem trabalhou como professor no ensino primário, secundário e universitário, bem como na formação laboral e política em diferentes instituições. Ele também esteve envolvido em movimentos católicos e políticos progressistas, enquanto era um grande leitor de filosofia, antropologia, pedagogia e política.

Este educador, a partir de sua experiência dos Círculos de Cultura, criticou o extensionismo e os métodos tradicionais de educação de adultos como “bancários” ou “domesticadores”. Ao mesmo tempo, desenvolveu um método de alfabetização conscientizador que, além de permitir aos adultos aprender a ler e escrever, contribuiu para que tomem consciência da sua própria realidade, estabelecendo uma ponte entre as suas vivências e a linguagem escrita, ao mesmo tempo que adquirem uma

consciência crítica e uma vontade demudar<sup>5</sup>

Após o golpe militar contra o presidente Goulart em 1964, Freire emigrou para o Chile, onde além de assessorar programas de alfabetização no contexto da reforma agrária, sistematizou e conceitualizou sua experiência do Brasil em diálogo com o pensamento revolucionário do momento; é lá que escreve *Educação como prática de liberdade* (1968)<sup>6</sup> e *Pedagogia do oprimido* (1970)<sup>7</sup>. No primeiro, ele concentra seu interesse na “integração do indivíduo com sua realidade”; alfabetização torna-se sinônimo de consciência; isso significa libertar o letrado de sua consciência oprimida e ingênua para permitir sua compreensão das causas de sua realidade social.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) sintetiza as linhas centrais de seu pensamento, pelas quais seria reconhecido mundialmente. Em primeiro lugar, justifica sua proposta na crítica à relação entre oprimidos e opressores que caracteriza a sociedade contemporânea e que se reflete na educação e nas relações entre educandos e educadores. Educação opressiva ou “bancária”, o educador é sempre aquele que educa, o educando é aquele que é educado; o educador é aquele que disciplina, o

---

<sup>5</sup> Devido à natureza deste escrito, não nos debruçamos sobre as particularidades do "Método Psicossocial" de Paulo Freire. Uma exposição de seus pressupostos e passos pode ser encontrada em Paulo Freire (1967) *A educação como prática de liberdade. Naquela época*. Paz e Tierra, Montevideu 1967 (Século XXI fez as edições seguintes).

<sup>6</sup> Freire escreveu esta obra quando o Brasil vivia um Estado antidemocrático com o golpe civil-militar. Ele descreve o Brasil como “sociedade fechada”, comandada por um mercado externo e por um projeto de Estado autoritário caracterizam as sociedades não democráticas.

<sup>7</sup> A experiência de alfabetização conscientizadora, realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, com centenas de agricultores foi sistematizada teoricamente em sua dimensão política, filosófica, antropológica, metodológicas e pedagógica nesta obra. São quatro capítulos, sendo que nos dois últimos capítulos encontramos as bases teóricas de sua proposta metodológica e filosófica de educação. O ano 1970 refere-se a obra publicada no Uruguai (Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI, Tierra Nueva, 1970). Para este livro a versão brasileira utilizada é de 1987.

educando o disciplinado; o educador é aquele que fala, o educando que ouve; o educador prescreve, o educando segue a prescrição; o educador é sempre aquele que sabe, o educando que não sabe; o educador é o sujeito do processo, o aprendiz, seu objeto.

Portanto, sua concepção educativa coloca uma profunda mudança nas relações entre o educador e o aluno; é lá que ele formula suas famosas frases: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1970, p. 39). Esta abordagem antropológica da educação traduz-se a nível prático, através de uma metodologia problematizadora, dialógica e crítica.

Para Freire, a educação deve servir para que educadores e alunos “aprendam a ler a realidade para escrever sua história”. Isso significa entender criticamente seu mundo e agir para transformá-lo a partir de uma esperança ativa. Em torno dessa ação-reflexão e por meio do diálogo, educandos e educadores tornam-se sujeitos. Com base nessa síntese de suas abordagens, desenvolverei algumas ideias-chave do pensamento pedagógico de Freire, para finalmente fazer um balanço de sua recepção no campo educacional alternativo latino-americano.

#### **a) Educar é conhecer criticamente a realidade**

Freire vê a educação como um ato de conhecimento, uma consciência da realidade, uma leitura do mundo que precede a leitura da palavra (Freire, 1983, p. 51). De fato, seu método de alfabetização exige que os educadores realizem pesquisas prévias tanto sobre a realidade dos alunos quanto sobre a leitura que eles fazem da mesma, expressando sua linguagem<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Em *Pedagogia da Esperança* Paulo Freire apresenta questões referentes a linguagem como caminho de invenção da cidadania. Também pode localizar discussões a respeito da presença da expressão linguagem em Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Ação Cultural para a Liber-

O ato de alfabetização, por sua vez, baseia-se na apropriação problematizadora da realidade e na discussão das leituras “ingênuas” de educadores e alunos; é através do diálogo sobre problemas significativos que sofrem, que as pessoas não alfabetizadas apreendem criticamente o seu mundo, enquanto aprendem a ler e escrever.

Em oposição à concepção bancária de educação, para Freire (1970) o conhecimento da realidade não é nem individual nem meramente intelectual. Conhecer o mundo é um processo coletivo, prático, que envolve consciência, sentimento, desejo, vontade. A prática educativa deve reconhecer o que os educandos e educadores sabem sobre o tema e gerar experiências coletivas e dialógicas para que ambos construam novos conhecimentos. A sua famosa frase: “Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe”<sup>9</sup>. Ou, “Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo”<sup>10</sup>. Também, “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo”<sup>11</sup>; e não como um desconhecimento da especificidade do papel ativo que os educadores devem desempenhar.

Conhecer o mundo não é uma operação puramente intelectual; é um processo ligado à prática e a todas as dimensões humanas. A premissa não é tanto conhecer ou se conscientizar do mundo e depois transformá-lo, mas conhecer o mundo a partir e na prática transformadora, na qual intervêm desejos, valores, vontades, emoções, imaginação, intenções e utopias. Este processo educativo de conhecimento do mundo nunca é definitivo, mas está sempre inacabado, uma vez que o mundo não é dado, determinado, mas está se dando, mutável. Também os sujeitos, no processo de conhecer e transformar o mundo,

---

dade. Em ambos os livros, localizamos linguagem popular/linguagem do povo versus linguagem dominadora/opressora.

<sup>9</sup> Ver nota de rodapé em *Educação Como Prática da Liberdade*.

<sup>10</sup> Ver em *Ação cultural para a liberdade*.

<sup>11</sup> Conferir em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*.

vão mudando a si mesmos e mudando suas perguntas. Portanto, os produtos do conhecimento não devem ser assumidos como verdades acabadas e imutáveis, mas passíveis de serem aperfeiçoados, discutidos e questionados. Uma pedagogia da pergunta é mais necessária do que uma pedagogia da resposta.

Por fim, a educação crítica-problematizadora e conscientizadora, como base concreta e esperançosa para a mudança social, começa por conhecer nossa realidade e problematizá-la, rompendo com o paradigma da educação bancária que se substancia pela cultura do silêncio. Para isso, é necessário um trabalho educativo de análise crítica da nossa realidade, onde teoria e prática caminhem juntas.

#### **b) Educar é uma prática política**

Para Freire, a educação nunca é neutra. Toda prática educativa é política, assim como a prática política é educativa. As práticas educativas são sempre políticas porque envolvem valores, projetos, utopias que reproduzem e legitimam, ou questionam e transformam as relações de poder vigentes na sociedade. A educação nunca é neutra; é a favor da dominação ou da emancipação. É por isso que Freire (1970) distingue entre práticas educativas conservadoras e práticas educativas progressistas.

Enquanto uma prática educacional conservadora busca, ao ensinar os conteúdos, esconder a razão de ser de inúmeros problemas sociais; uma prática educativa progressiva busca, ao ensinar os conteúdos, revelar a razão de ser desses problemas. Enquanto a primeira busca acomodar e adaptar os aprendizes ao mundo dado, a segunda busca inquietar os aprendizes, desafiando-os a perceber que o mundo é um mundo que está se dando e que, por essa razão, pode ser mudado, transformado, reinventado (Freire, 1995).

A educação por si só não muda o mundo, mas sem ela é

impossível fazê-lo. Conseqüentemente, o educador progressista deve ter um compromisso ético-político para a construção de um mundo mais justo. O educador vê a história como uma possibilidade; não deve perder sua capacidade de indignação, não pode ser indiferente ou neutro perante a injustiça, a opressão, a discriminação e a exploração; deve manter e promover a esperança na possibilidade de superar a ordem social injusta e de imaginar utopias alcançáveis (os chamados "inéditos viáveis").

Assim, a realidade não é apenas o ponto de partida da educação, mas também o seu ponto de chegada. Se a realidade não é dada, mas está se dando, o propósito da educação libertadora é contribuir para sua transformação baseada em visões de futuro; exige a superação dos obstáculos econômicos, sociais, políticos e culturais que impedem a realização dos aprendentes como seres humanos. Práticas educativas críticas, articuladas à práxis social transformadora, possibilitam que as pessoas escrevam sua própria história, ou seja, que sejam capazes de superar as circunstâncias e os fatores adversos que as condicionam.

### **c) Educar é dialogar e nos torna sujeitos transformadores**

Para Freire, o mundo e as pessoas são inacabados; isto é, o ser humano e o mundo são mutáveis, incompletos e estão sempre se tornando. Por isso, os sujeitos e o mundo são educáveis. Obviamente, quem educa o mundo são as pessoas e, por essa razão, a educação se definirá de acordo com sua intencionalidade; Freire (1970) enfatiza o caráter político da educação. Ele nos mostra que podemos ter uma educação domesticadora que forma as pessoas para a domesticação e, portanto, fechadas para a mudança; ou uma educação humanizadora, baseada na perspectiva libertadora, que visa formar sujeitos comprometidos com a transformação social.



Homens e mulheres reconhecendo-se inacabados, descobrem que precisam dos outros para se constituírem como sujeitos políticos na construção coletiva de conhecimentos significativos com vistas à transformação social do mundo. Reconhecer esse sentimento de carência e de necessidade dos outros para conhecer, para atuar e para estar no mundo, justifica a possibilidade da educação, que não pode ser outra coisa senão comunicação e diálogo.

O eu e o outro nos constituímos mediados pelo diálogo; eis a concepção antropológica humanizadora de Paulo Freire (1970), em que realizamos, permanentemente, a vocação ontológica de ser mais por meio da educação dialógica. Para Freire, a educação é a possibilidade de nos constituirmos como sujeitos; é somente através do diálogo baseado em uma prática compartilhada e abertura ao outro, que por sua vez me ouve e fala comigo, que eu me reconheço como sujeito; não como um sujeito dado/pronto, mas como um sujeito em permanente construção. Assim, o diálogo assume um caráter antropológico e ético, na medida em que nos tornamos seres humanos autônomos, com capacidade de influenciar a realidade, na medida em que reconhecemos, com os outros, que o mundo é suscetível de ser modificado a partir de outros valores, sentidos e utopias.

No entanto, para Freire não pode haver busca sem esperança. Perder a esperança é perder a possibilidade de nos constituirmos como sujeitos, de transformar o mundo e, portanto, de conhecê-lo. Por isso, propõe uma "pedagogia da esperança" que supere o fatalismo, o conformismo e a desilusão que o poder dominante procura impor a todo custo. Diante do "não há nada a fazer", devemos colocar o direito de sonhar que, como diz o lema do Fórum Social Mundial, "outro mundo é possível". Como Freire (2001, p. 17) assinalou:

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de de-

cidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. [...] Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como presença no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos (sic) como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros.

Freire, através de sua palavra e prática, é testemunha de que é possível construir de forma criativa, comprometida e esperançosa uma pedagogia do e com o oprimido; por isso conseguiu influenciar milhares de educadores desde os anos sessenta até o presente. Em sua trajetória, reivindica o caráter dialógico da educação, não como uma mera técnica ou didática, mas como uma estratégia metodológica baseada em sua concepção do humano: os seres humanos são inacabados; Homens e mulheres tornam-se sujeitos através da ação transformadora e do diálogo reflexivo: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (Freire, 1970, p. 44)

Para Freire (1970), esse pronunciamento do mundo não é privilégio de alguns. Ninguém pode dizer a verdadeira palavra sozinho, ou contá-la aos outros, retirando seu direito de dizê-la. Pronunciar a palavra a partir de uma práxis libertadora implica um encontro entre homens mediado pelo mundo, uma relação que Freire chama de *diálogo*. Por essa razão, o diálogo é uma aposta existencial, pois não apenas solidariza a reflexão e a ação, mas também permite que os sujeitos construam sentido

na luta pela transformação do mundo. O diálogo é sempre criativo; de um lado, da realidade transformada; por outro, dos sujeitos que se libertam transformando-a; exige humildade, confiança e amor. Também não há diálogo sem esperança: esta move a busca de homens e mulheres para mudar o mundo e se tornar sujeitos transformadores.

#### **d) Recepção entusiástica e crítica às ideias pedagógicas de Freire**

Os primeiros textos de Freire circularam por toda a América Latina e influenciaram milhares de educadores em um contexto de crescentes lutas sociais, inconformismo generalizado e acolhida de ideias revolucionárias que propunham mudanças estruturais. A militância cristã de Freire e o caráter humanista de seu pensamento permitiram que sua proposta fosse acolhida dentro da Igreja, em particular, na Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano reunida em 1968 em Medellín.

Dessa forma, as abordagens de Freire sobre a libertação e a metodologia problematizadora influenciaram o que seria a Teologia da Libertação. Muitos religiosos e cristãos comprometidos com os pobres e oprimidos, viam na educação conscientizadora freiriana a metodologia mais condizente com suas ações pastorais e educativas; por exemplo, já desde 1969, Rafael Ávila reconheceu a influência de Freire em seus textos escolares que ele chamou de Libertação (Castaño, 2020).

Mas o Método Freire, assumido de maneira parcial e instrumental por alguns órgãos estatais, também foi utilizado como mecanismo integrador, a partir das políticas de desenvolvimento e constituição de comunidades, que buscavam atenuar os conflitos sociais. Embora a educação conscientizadora constituísse uma profunda crítica tanto às práticas extensionistas quanto às rígidas pedagogias de esquerda, ela também começou a revelar limitações e ambiguidades políticas. Esses problemas, que o próprio Freire reconheceu mais tarde, referiam-se princi-

palmente à ignorância do caráter político da educação, sua articulação à estrutura e ao conflito de classes.

Como resultado, a conscientização tornou-se um ato abstrato e voluntarista, independente da prática social de educadores e educandos. Como aponta Oscar Jara (1981, p. 6), a consciência havia sido assumida como um momento anterior à ação transformadora; o educador e o ato educativo ficaram de fora da luta social.

### **1.2.3 O discurso fundacional da Educação Popular**

O questionamento dos limites da proposta inicial de Freire tornou-se evidente com a radicalização das lutas populares, bem como a que ocorreu entre amplos segmentos da intelectualidade, de meados da década de 1960 até o início da década de 1970, em toda a América Latina. No contexto de "ascensão do movimento popular" e compromisso político - que alguns chegaram a descrever como "pré-insurrecional" - se valorizou a "dimensão política" da Educação Popular e sua necessária ligação com os processos de organização e mobilização popular.

Essa politização das práticas educativas populares foi favorecida pela influência da tradição pedagógica da esquerda, que passou a ter presença de grupos de base e lutas sociais de setores populares não operários, em um contexto de ampliação das lutas sociais. Herdeira de uma concepção iluminada e vanguardista da educação, a educação de inspiração marxista questionava a pedagogia libertadora, chamando-a de utópica, moralista e culturalista. Os educadores populares, principalmente dos setores cristãos em renovação, acolheram algumas dessas críticas, enquanto adotavam algumas das abordagens e estilos da tradição pedagógica de esquerda que lhes pareciam mais congruentes.

Essa confluência na Educação Popular, entre as tradições cristã e marxista, também ocorreu em outros campos, como a ação social eclesial (Teologia da Libertação), o comunicativo (Comunicação Popular-Alternativa) e a pesquisa (Pesquisa-Ação-Participativa). A rede de sentidos que foi dada pela influência mútua entre esses discursos comprometidos, consolidou-se no chamado "discurso fundacional" da Educação Popular, o qual influenciou e deu sentido a várias experiências educacionais durante a década de 1970 e grande parte das seguintes (SIME, 1991).

### **1.2.3.1 A leitura classista da sociedade e da educação**

Na visão utópica inicial da Educação Popular, houve uma convergência entre a tradição escatológica cristã (que busca a construção do Reino de Deus na terra) e a tradição da esquerda (que visa à construção do socialismo). O discurso fundacional se caracteriza pela integração entre política e educação com o objetivo de emancipar as classes subalternas da sociedade. Essa integração ocorreu de duas maneiras: a educação foi politizada ao se atribuir a ela objetivos geralmente relacionados à ação política, e a política foi pedagogizada ao se considerar a ação política como um espaço importante para o aprendizado. Assim, os conteúdos e metodologias foram predominantemente voltados para a conscientização política, especialmente para que os setores populares adquirissem consciência de classe.

A "politização" da Educação Popular em sua fase inicial foi impulsionada pelo otimismo histórico que marcou o período de intensificação das lutas sociais nas décadas de 1970 e 1980, bem como pela influência de várias ideologias de esquerda, tanto partidárias quanto apartidárias. O sucesso da Revolução Sandinista na Nicarágua e o surgimento de guerras populares insurrecionais na América Central incentivaram aqueles que

interpretavam a sociedade em termos de classe e alimentaram esperanças na possibilidade de o povo chegar ao poder por meio de revoluções armadas.

O marxismo, particularmente em sua versão estruturalista, que foi dogmaticamente adotada tanto no âmbito universitário quanto no político, reforçou a visão classista do mundo na<sup>12</sup>. Isso implicou em uma interpretação da sociedade e da educação em termos de dominação e luta de classes. Dessa forma, o sistema educacional era percebido como uma educação burguesa, caracterizada por ser elitista e discriminatória; autoritária, verticalista e repressiva; individualista e competitiva; memorística e repetitiva; positivista e acrítica; e que separava o trabalho intelectual do trabalho material.

O conceito de "popular" foi associado ao desenvolvimento da luta de classes, e o "educacional" ao desenvolvimento da "consciência de classe". A identidade política dos setores populares baseava-se no conceito de "autonomia de classe". O termo Movimento Popular resumia o surgimento dos diversos atores e lutas no cenário global; tornou-se uma instituição imaginária que se referia ao conjunto de setores populares organizados ou mobilizados. A preocupação estratégica por uma revolução que abalasse as estruturas sociais nos impediu de ver o concreto aqui e agora das práticas educativas e sua relação com as experiências organizacionais populares locais.

Nessa visão, a relação entre os educadores e suas bases sociais foi assumida de forma paradoxal; embora se afirmasse que as classes populares eram sujeitos de mudanças, seu estado de alienação os impedia de reconhecer seus "verdadeiros interesses" e, por isso, tinham que ser liderados pelas vanguardas.

---

<sup>12</sup> Talvez o manual de maior circulação e uso na formação de educadores populares tenha sido o intitulado "Os conceitos elementares do materialismo histórico", escrito por Martha Harnecker, cuja tiragem em toda a América Latina chegou perto dos 500.000 exemplares. Isso sem contar as inúmeras cartilhas e folhetos que inspirou.

Portanto, assumiu-se que eram estas, as chamadas a levar a teoria revolucionária ao povo. Este olhar iluminista da Educação Popular pretendia levar aos setores iluminados a concepção científica do mundo como garantia de sua conscientização.

A perspectiva classista conduziu a um reducionismo na análise da realidade social das sociedades latino-americanas, assumindo o conflito entre o Capital e o trabalho como a única contradição social que merece ser compreendida, considerando secundários outros conflitos em torno de etnia, gênero ou cultura.

A partir dessa centralidade do econômico, a Educação Popular enfatizou sua ação em conteúdo como aqueles que evidenciavam a exploração ou anunciavam a revolução. A vida cotidiana e as preocupações imediatas dos aprendizes, seus conhecimentos prévios, só serviram na medida em que exemplificaram os postulados preconcebidos. A subjetividade popular foi reduzida ao nível da consciência de classe e o trabalho conscientizador da Educação Popular foi identificado com sua racionalização e verbalização em termos de condições e interesses de classe.

### **1.2.3.2 Visão essencialista da cultura popular**

O discurso "iluminista" da Educação Popular inicial, curiosamente, se uniu ao postulado populista do "resgate" da cultura autônoma nacional. De fato, um elemento definidor do discurso educativo popular dos anos 1970 e início dos anos 1980 foi a preocupação em resgatar a "cultura popular", entendida como a tradição artística e expressiva do povo em sua condição camponesa e indígena. A cultura popular era identificada com o passado, com suas manifestações folclóricas, que precisavam ser resgatadas da marginalização a que haviam sido submetidas pela indústria cultural e pelos meios de comunica-

ção. Os processos de miscigenação e hibridização cultural que permeiam as culturas populares eram desconhecidos, assim como as múltiplas relações e negociações que estabelecem com a cultura hegemônica.

O resgate da cultura popular também foi interpretado como a reedição ideologizada das tradições e formas expressivas populares do passado camponês e indígena; por exemplo, na Colômbia, bambucos e cumbias foram compostos com conteúdo social. Fazer cultura popular também foi entendido como levar aos setores populares conteúdos de conscientização por meio da arte (teatro e poesia social, canção de protesto, cinema testemunhal, pintura de denúncia etc.), frequentemente incorporados às experiências educativas populares.

Embora teoricamente as tradições iluminista e romântica não possam ser articuladas, tanto no discurso quanto nas práticas educacionais populares ambas as correntes foram combinadas. A interpretação histórico-cultural global da Educação Popular inicial remete ao populismo romântico, mas ao mesmo tempo entendia a ação educativa como anúncio da emancipação do povo por meio de seu acesso à "concepção científica do mundo". O papel ativo e a autoridade dos educadores se justificavam como uma exigência do movimento popular, do povo, do processo de libertação. Nesse sentido, Hugo Lovisolo (1988) argumenta que os conteúdos iluministas foram codificados em uma linguagem romântica. Esse paradoxo no nível político e cultural também se expressaria no campo metodológico: trabalhar conteúdos politizáveis em formatos culturais tradicionais.

### **1.2.3.3 Entre o método dialético e técnicas participativas**

No nível pedagógico, o discurso fundacional da Educação Popular se caracterizou por sua identificação com o método



dialético de conhecimento, o uso de técnicas participativas<sup>13</sup>, a realização de oficinas e a elaboração de cartilhas sobre questões cruciais para formar a consciência crítica.

Em muitos centros e coletivos de Educação Popular, o marxismo foi aceito como referência e se partiu do pressuposto de que o método da Educação Popular era dialético<sup>14</sup>, , entendido como um conjunto de princípios metodológicos gerais que deveriam garantir a eficácia das ações educativas. A principal delas é sua relação com a práxis histórica concreta dos setores populares, evidenciada em princípios como “o ponto de partida e chegada” do conhecimento é a prática. Conseqüentemente, afirmou-se que o critério de verdade das práticas educativas populares era a práxis política, identificada com as lutas do movimento popular.

É claro que essa visão da relação teoria-prática não veio apenas do lado marxista; foi alimentada pelas experiências formativas da pré-teologia da libertação (através do chamado método de “ver, julgar e agir”), bem como pelas pedagogias ativas. Este último (nem sempre assumido conscientemente) - expressou-se em critérios metodológicos como “a partir dos interesses e motivações dos alunos”, “partir do próximo e concreto para ir para o distante e abstrato” e “aprender fazendo”.

A participação dos educandos em atividades educativas (geralmente oficinas) foi de vital importância nesta fase fundacional da Educação Popular. A utilização de técnicas ativas e participativas foi apontada como a forma mais apropriada de traduzir a concepção da metodologia dialética na Educação

---

<sup>13</sup> Merece destaque o livro “Técnicas Participativas para la Educación Popular”, Laura Vargas e Graciela, Bustillos, Ed. Alforja, San José, 1984.

<sup>14</sup> A proposta de aplicação do método dialético pela Educação Popular foi liderada pela Red Alforja Educación Popular, em particular por Oscar Jara. Ele sintetizou as principais ideias do método dialético da Educação Popular na década de 1980, mais especificamente, nos Cadernos Pedagógicos 1 e 7, Corporación ecuatoriana para el Desarrollo de la comunicación – CEDECO, Quito- Equador.

Popular; enquanto alguns educadores se empenharam em fundamentar a epistemologia marxista ao metodológico, outros dedicaram considerável esforço à criação de técnicas, dinâmicas, jogos, cartilhas e materiais didáticos “ativos e participativos”.

Dada a sua natureza prática, esses materiais foram muito bem recebidos pelos educadores populares e animadores comunitários. Um livro de grande apoio foi *Técnicas Participativas de Educação Popular*, de Laura Vargas e Graciela Bustillos (1981), integrantes da Rede Mesoamericana de Educação Popular Alforja. São inúmeras as edições e reimpressões desta última obra, publicadas por editoras de países da região e até de fora dela. Luis Sime (1991) aponta que o maior custo de assumir a metodologia dialética e participativa sem reservas foi o desencontro com outros discursos pedagógicos contemporâneos e com as correntes epistemológicas e psicológicas que avançaram na compreensão dos processos de construção do conhecimento.

#### **1.2.4 As redefinições da Educação Popular**

Desde o final dos anos 1980, começou a surgir entre intelectuais e educadores de base da Educação Popular uma certa insatisfação com suas práticas e os pressupostos que as orientavam. Embora essa reflexão autocrítica já tivesse começado em países como o Chile anos antes, ganhou força com a queda do socialismo soviético, a derrota da Revolução Sandinista e os processos de transição democrática ocorridos em vários países do continente. Esse processo de revisão profunda de práticas e pressupostos teóricos ganhou maior alcance a partir de 1994, quando a Assembleia de Havana decidiu incorporar oficialmente o tema à agenda da CEAAL (Osorio, 2004, p. 8).

Para Jorge Osorio (2004, p. 9), a principal crítica era que

a Educação Popular havia sido reduzida a uma proposta de organização popular sem discurso pedagógico e sem sensibilidade às mudanças contextuais e conceituais que estavam ocorrendo na América Latina e no resto do mundo. Para outros, a Educação Popular não teve os resultados anunciados, havia pouca sistematização de suas práticas e discussão com outras perspectivas do pensamento crítico. A revisão conceitual que foi feita estava enraizada na maneira de entender a sociedade, a política e os sujeitos da mudança, bem como na maneira de abordar a cultura popular e pedagógica.

É importante ressaltar que, assim como o discurso fundador não foi unânime, a reformulação também não constituiu um bloco homogêneo de propostas alternativas à primeira; em cada país e região assumiu suas próprias características; por exemplo, no Chile, a preocupação com a democracia e a cidadania tornou-se mais central; no Peru e na Bolívia, o problema indígena e suas demandas educacionais foram relevantes; na Colômbia, uma forte preocupação era pedagógica; no Brasil a preocupação era com a democracia e escolarização pública, popular, gratuita e de qualidade social. Além disso, na última década do século XX, coexistiram práticas influenciadas pelo discurso fundador e práticas emergentes que se distanciaram dessa ênfase.

#### **1.2.4.1 Novos cenários, novos discursos**

Entre os fatores que possibilitaram a mudança de perspectiva conceitual dentro da Educação Popular estão os eventos ocorridos no contexto mundial e latino-americano, a influência de novas tendências ideológicas e intelectuais e a reflexão auto-crítica dos educadores populares. No plano contextual, alguns autores insistiam em que o mundo estava vivendo uma crise épica, na qual boa parte das bases e instituições do mundo mo-

derno havia desmoronado; portanto, o pensamento crítico e, dentro dele, a Educação Popular, teve que encarar essas mudanças como um desafio incontornável. Na América Latina a situação era urgente, dados os desastrosos efeitos econômicos e sociais do neoliberalismo.

Por outro lado, a partir de diversas práticas de Educação Popular, verificou-se a emergência de novos atores e movimentos populares no cenário social e político latino-americano com demandas, espaços e formas de luta inéditas. Esses “Novos Movimentos Sociais” – como foram chamados – mostraram que a produção não era a única fonte de conflito; que além dos operários e camponeses havia outras identidades populares; que além da fábrica, também foram espaços de conflito na vizinhança, saúde, família, consumo e até mesmo o uso de tempo; e que, além de sindicatos e organizações indígenas e de bairro, novas formas de organização estavam sendo geradas entre mulheres, jovens, ambientalistas, defensores de direitos humanos, entre outros.

Essa expansão e fragmentação do universo do que antes era abstratamente concebido como movimento popular e a presença de educadores populares mostram os limites da visão de mundo classista da sociedade; Diferentes atores coletivos: indígenas, mulheres, jovens, defensores de direitos humanos e ambientalistas, a partir de suas lutas e organizações, mostraram que a condição de exploração e subordinação econômica não foram as únicas esferas da vida social que geraram tensões sociais e ação coletiva.

Por outro lado, a queda da maioria dos regimes militares que controladas pelo Estado nos países latino-americanos, deram um novo valor à luta pela democratização da sociedade. A queda do socialismo soviético, a derrota do Revolução Sandinista e o esgotamento de alguns projetos da esquerda política colocaram em suspeita teorias políticas que viam o poder ape-

nas no Estado e este como um aparato que devia ser tomado por assalto revolucionário para construir uma nova sociedade.

Os novos contextos sociais e políticos também corresponderam a novas visões e interpretações críticas da sociedade a partir das ciências sociais. Seja pela influência de versões renovadoras do marxismo ou pela contribuição de outras perspectivas teóricas revelou-se a estreiteza das versões reducionistas do marxismo que marcaram as leituras e orientações políticas das décadas de 1970 e 1980. Em contraste com as versões estruturalistas do marxismo uma das principais fontes de renovação veio da leitura de Gramsci. Algumas revistas e publicações da Educação Popular passaram a incorporar categorias gramscianas como sociedade civil bloco histórico hegemonia senso comum e bom senso. Além disso, o horizonte de sentido da Educação Popular passou a ser colocado na tarefa de construir uma nova hegemonia política a partir da cultura e de assumir seu trabalho como prática cultural onde os movimentos sociais possibilitam novas articulações das classes subalternas onde os educadores populares assumem o papel de intelectuais orgânicos.<sup>15</sup>

Também ao longo dos anos 1990, ocorreram transformações organizacionais. Alguns Centros de Promoção Popular e Pesquisas se tornaram grandes Organizações Não Governamentais, com orçamentos robustos e um grande número de profissionais. Durante os processos de transição democrática, alguns deles se tornaram consultores ou assessores dos novos governos e até mesmo alguns educadores começaram a ocupar cargos em programas educacionais e de participação cidadã.

---

<sup>15</sup> Papéis importantes foram desempenhados a este respeito pelo órgão ecumênico CELADEC (Comitê Evangélico Latino-Americano para a Educação Cristã), com sede por um longo tempo em Lima (com sua revista *Cultura Popular*, que circulou entre 1981 e 1985) e o Conselho para a Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), com sede por muitos anos em Santiago do Chile.

Essas mudanças na prática política de alguns intelectuais da Educação Popular levaram-nos a propor que uma contribuição para a democratização da sociedade e da educação influenciaria as políticas públicas. Assim, essa temática, bem como a da democracia, da cidadania e do público começam a ganhar centralidade em seus discursos, deslocando outros temas clássicos, como revolução, organização popular e lutas por demandas.

#### **1.2.4.2 Novos Movimentos sociais e formas de fazer política**

O discurso sobre a sociedade e a política passou por várias mudanças significativas. Por um lado, no contexto das transições democráticas vivenciadas por muitos países, os movimentos sociais foram vistos com otimismo, sendo considerados como os novos sujeitos históricos protagonistas da transformação social. Por outro lado, a desejada transformação social deixou de ser imaginada como o "grande salto revolucionário", para ser entendida como a construção gradual de uma democracia substantiva ou, mais modestamente, como um aprofundamento dos processos de democratização pós-ditatorial. Finalmente, o Estado e os partidos políticos deixaram de ser vistos como os únicos mediadores da ação política, incorporando nesse papel as diferentes organizações da sociedade civil, em particular as redes sociais e as ONGs.

Não há um livro ou artigo escrito na segunda metade da década passada que não se refira à necessidade de colocar a Educação Popular a serviço dos novos movimentos sociais; assim, por exemplo, José Bengoa (1987) afirma que "a Educação Popular, entendida como educação para os movimentos sociais, seu objetivo é recriar as bases da sociabilidade em uma dada sociedade". Por sua vez, Jorge Osorio (1991, p. 17), quatro anos depois, afirma que "o processo de construção de sujei-

tos e movimentos sociais para uma nova sociedade é capaz de gerar uma forma diferente de fazer educação. Uma educação que nasce ante a exigência de sujeitos sociais concretos, e aliada aos interesses imediatos da luta por uma vida melhor”.

Ao contrário do paradigma anterior, a Educação Popular não buscaria um projeto político unitário e alternativo (o Movimento Popular), mas contribuiria para a formação societal básica entre e por meio de grupos, organizações e movimentos sociais como garantia da existência de uma verdadeira democracia. Correlativamente à valorização do novo tecido social, associativo e simbólico representado pelos movimentos sociais, a Educação Popular procurou desenvolver as novas formas de ver e fazer política que tais movimentos implicam. A gestação de uma cultura política de base que faz parte do cotidiano das pessoas assume-se como finalidade da ação educativa popular. Tratava-se agora de fortalecer a sociedade civil e suas organizações, em vez de acessar o poder político por meio dos partidos e “apoderar-se” do aparato do Estado.

Sem abandonar sua vocação de transformação social, a Educação Popular busca contribuir para o avanço político dos sujeitos populares em três níveis: fortalecimento da autonomia de suas organizações; democratizar o poder em direção à base social; e construindo a hegemonia dos setores populares em relação ao conjunto da sociedade. Fortalecer a autonomia e o poder das organizações sociais e populares não significa necessariamente confrontar o Estado; também é possível fazer convênio ou chegar a acordos com governos nacionais, regionais ou locais. A participação não é vista apenas como critério metodológico dentro das práticas de Educação Popular, mas como um objetivo político do modelo de democracia substantiva com o qual se identifica.

### **1.2.4.3 Novas leituras do cultural e das culturas populares**

Uma característica crucial da atual busca por uma reconceitualização da Educação Popular é o reconhecimento de sua dimensão cultural. A relação entre indivíduos, movimentos sociais e Estado é analisada através da cultura. A consciência política não é prévia nem externa aos processos sociais, mas é possível na medida em que é incorporada através da cultura.

Com a contribuição das teorias antropológicas e da comunicação, o cultural não se limita mais ao iluminismo ou ao ideológico, para reconhecer na cultura um espaço de produção simbólica a partir do qual os grupos sociais dão sentido às suas práticas sociais. Nela nem tudo é racionalidade consciente, são também valores, sentimento, inconsciente, lúdico. Intervir na subjetividade popular não é apenas uma questão de "tomar consciência de sua realidade", mas de reconhecer a história de sua construção, o peso das tradições passadas, das condições de vida presentes e de suas relações com a cultura hegemônica.

Essa descoberta da historicidade e da complexidade da cultura levou ao abandono das leituras mecânicas e deterministas da subjetividade social como simples reflexo supraestrutural do que acontece na base econômica; também ao abandono das posições românticas que viam na cultura popular uma essência a-histórica, pura e autóctone de todos os valores emancipatórios do povo.

Dessa forma, no discurso refundacional da Educação Popular não tinha mais como tarefa central desvelar a ideologia dominante na mentalidade de seus educandos, nem resgatar sua identidade no passado, tradições ou folclore, mas compreender e ampliar o universo cultural a partir das quais os sujeitos populares veem, interpretam e agem sobre sua realidade. Isso exigiu colocar atenção na história dos processos de sua configuração



histórica e no cotidiano, lugar onde se manifestam, renovam e transformam ideias, valores, afetos e atitudes perante a sociedade.

#### **1.2.4.4 Nova forma de entender e fazer Educação Popular**

As renovações na Educação Popular no final do século XX não resultaram apenas de mudanças de contexto e novas opções interpretativas, mas também de suas próprias práticas e reflexões. A partir de uma ênfase inicial nas experiências educativas no campo da alfabetização e da educação de adultos, em diferentes países, a partir de suas próprias circunstâncias (algumas comuns na região), surgiram práticas educativas populares entre as mulheres, em direitos humanos, na formação para a cidadania, na educação ambiental e em outros variados temas emergentes.

Essas novas realidades educacionais colocaram novos desafios pedagógicos e exigiram novas referências para compreendê-los. Enquanto alguns educadores se mantiveram fiéis à linha fundadora, outros buscaram novas fontes para renovar o sentido, os conteúdos e as metodologias de seu trabalho. Um deles foi o próprio Paulo Freire, que continuou a contribuir com novas ideias ao longo das duas últimas décadas do século. Após fazer uma autocrítica das lacunas e “erros” de seus primeiros trabalhos, o mestre brasileiro retomou a radicalidade de sua proposta pedagógica antidogmática e longe de todo reducionismo escreve a obra *A pedagogia da esperança* (1993).

No plano metodológico, as buscas da Educação Popular foram então direcionadas para a incorporação das visões emergentes da política e da cultura em seu trabalho cotidiano, integrando contribuições da pedagogia e de outras disciplinas sociais e revalorizando o lugar da ética na práxis educativa. Não se tratava mais sobre despertar a consciência de classe dos alunos; tampouco se tratava de “resgatar” culturas populares e saberes

autóctones. Reconhecendo a complexa dimensão subjetiva, tanto de educadores quanto de educandos, a educação é assumida como interação cultural, como diálogo e conflito mútuo de saberes (Mariño, 1991).

Embora no interior da Educação Popular a reflexão e a pesquisa pedagógica ainda sejam incipientes, seus avanços questionam as práticas de transmissão ideológica (erroneamente rotuladas de “conscientização”) que ainda existem em algumas experiências educativas. Além disso, nos últimos anos, a Educação Popular tem reconhecido a amplitude do mundo interno dos sujeitos, onde a razão é um componente tão importante quanto sentimentos, vontade, medos, simpatias e ódios; inclusive, a dimensão do corpo na construção de identidades populares, esquecida ou reprimida no discurso fundacional, começa a ser valorizada.

A metodologia participativa busca transcender o plano das técnicas para se referir à gestão permanente dos processos educacionais e sociais. A participação, de acordo com os novos paradigmas políticos, também se assume como busca de consenso e negociação de propostas. As novas formas de relacionamento interpessoal e social, gestadas em experiências educativas, são valorizadas como pré-anúncios do tipo de relações democráticas que caracterizariam uma nova sociedade.

Por fim, Núñez (1997) vê nela mais do que um conjunto sistemático de ideias, uma atitude ética. Assumir isso implica adotar a educação em valores como fazem diariamente aqueles que trabalham no âmbito da Teologia da Libertação ou Direitos Humanos. Nesse sentido, era necessário resgatar a utopia de uma educação para a vida para o amor para a justiça e para a solidariedade entre os seres humanos. Em conclusão esta fase da Educação Popular caracterizou-se por uma abertura de suas referências políticas e educacionais bem como por uma flexibilização de seus critérios metodológicos.

### **1.3 A Educação Popular na Transição entre dois Séculos**

A transição de um século para outro é uma oportunidade para a renovação de propósitos individuais e coletivos; isso também se refletiu no campo da Educação Popular, onde vários autores escreveram artigos sobre os desafios que ela enfrentaria na transição para o novo século. Algumas instituições convocaram reuniões de educadores populares para elaborar uma agenda para o século XXI, enquanto outras fizeram um balanço do que havia sido alcançado até então. Houve concordância sobre a necessidade de continuar o processo de reconceituação da Educação Popular, tendo em vista as novas circunstâncias do contexto mundial, as particularidades de cada nação e campo de trabalho educacional, bem como a crise global de paradigmas políticos, teóricos e éticos.

A conceituação teve que se alimentar do diálogo interdisciplinar e intercultural com os desenvolvimentos recentes da história social, da antropologia simbólica, da comunicação social, da sociologia da cultura, bem como das teorias construtivistas do conhecimento, recepção cultural, abordagem arqueológica e análise institucional, entre outras. Também seria necessário continuar a pesquisa pedagógica e a sistematização das experiências de Educação Popular; esses dois exercícios nos permitiram compreender, em sua complexidade, os processos de construção, apropriação e ressignificação de saberes pelos sujeitos populares, bem como as didáticas com maiores possibilidades no trabalho educativo concreto.

A validade da recuperação da memória histórica, das culturas e das identidades populares também foi reconhecida. O reconhecimento do arcabouço cultural, da dimensão subjetiva da ação coletiva e suas implicações para o trabalho educativo e político não levou a estudos rigorosos sobre os processos de constituição de sujeitos e subjetividades sociais, sobre as lógicas

de construção social do saber popular ou sobre a dinâmica de seus usos cotidianos; tampouco as abordagens do diálogo do conhecimento avançaram muito além das formulações já mencionadas.

A imposição de políticas neoliberais e a consequente pauperização de amplas camadas da população tem mostrado a urgência de incluir a dimensão produtiva nas experiências educacionais populares pois embora haja uma trajetória mais ou menos longa na busca de economias alternativas para setores empobrecidos (economia solidária microempresas empresas associativas) até agora houve mais fracassos do que sucessos obtidos.

Também a tradicional visão crítica da Educação Popular sobre o ambiente escolar foi questionada propondo ser este um espaço possível para o desenvolvimento de projetos educacionais populares. Isso já era evidente em experiências pioneiras como a Escola Popular Claretiana Filo de Hambre em Neiva – Colômbia nos primeiros anos de 1980; e algumas escolas ligadas ao Movimento de Educação Popular Integral Fé y Alegría em vários países da região. A incorporação do mundo escolar na Educação Popular na transição para o novo século tornou-se uma fonte de inovação educacional e melhoria de sua qualidade.

No Brasil da década de 1960, algumas iniciativas de Educação Popular ocorreram dentro de universidades, a partir de intelectuais engajados e de campanhas de alfabetização de adultos, tais como: a) Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, onde surgiu a proposta de alfabetizar conscientizando em 40 horas; b) A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada por um grupo de jovens da Universidade da Paraíba, com apoio do governo estadual e da igreja católica local. (Paulo, 2013). No caso de Paulo Freire, em 1961, sua equipe, vinculada ao Serviço de Extensão Cultu-

ral (Universidade do Recife) iniciou a construção de uma proposta de um "Sistema Paulo Freire de Educação", que previa iniciar na educação infantil até a criação de uma Universidade Popular (Paulo, 2018).

Nos anos finais dos anos 1980, contamos com experiências da 'Educação Popular na Escola Cidadã', sendo que Paulo Freire foi um dos seus idealizadores a partir de seu trabalho como secretário de educação do município de São Paulo (Paulo, 2013) e sendo inspiração para outras cidades como em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Para Brandão (2002), o trabalho das administrações populares de governos municipais e estaduais, comprometido com a educação pública popular, marca a história da Educação Popular no Brasil.

Outro desafio colocado à Educação Popular – também comum a outras áreas do trabalho popular – é o problema da formação de seus educadores, para que possam se apropriar de um núcleo conceitual e metodológico básico que lhes permita assumir criativamente os desafios mencionados acima. Este desafio, como veremos, tem sido uma dívida pendente até agora no século XXI.

### **1.3.1 Entre diversidade e fragmentação**

As novas circunstâncias geradas pela implementação de políticas neoliberais colocam o desafio de esclarecer o horizonte político das ações educativas populares. Assim, discursos universalistas e essencialistas devem, gradualmente, dar lugar a posições mais flexíveis e adequadas às especificidades regionais e temáticas dos campos de ação da Educação Popular.

A fragmentação do mundo popular e a multiplicação de experiências organizativas em diversas áreas devem ser compreendidas na perspectiva da construção e reconstrução de sujeitos populares (Romero, 1990; Zemelman, 1992 E 1997). O

discurso sobre os movimentos sociais que pretendia superar a visão classista também caiu em uma visão essencialista que não dá conta do que realmente acontece na maioria das experiências organizativas populares.

Essa visão também deve ser assumida no plano político, valorizando os processos de institucionalização e reconstrução do poder e seus dispositivos em todos os espaços da vida social. O impulso às organizações da sociedade civil deve, também, visar a formação cidadã e política dos sujeitos populares que lhes permita, na medida do possível, exercer seus direitos individuais e coletivos e se formar para o exercício do poder público.

A ampliação das referências sociais e políticas na Educação Popular tem levado a uma fragmentação de seus discursos. Aqueles que fazem educação em direitos humanos, educação em saúde, gênero, com jovens, com povos indígenas ou desde a teologia vêm fazendo elaborações conceituais e inventando metodologias particulares, adequadas aos seus campos temáticos. Seria ingênuo tentar unificar essas práticas fragmentadas em um discurso guarda-chuva da Educação Popular.

Insistiu-se ainda na urgência de empreender o estudo e a sistematização de práticas educativas e sociais significativas, bem como a realização de estudos e histórias regionais, temáticas e setoriais em que se evidencia as contribuições da Educação Popular para a construção de uma pedagogia própria. Ter contribuído para a ampliação do conceito do educativo, valorizar o chamado diálogo de saberes e interação cultural; ter destacado o lugar da Educação Popular na construção dos sujeitos sociais são contribuições que precisam ser reconstruídas e analisadas com maior profundidade.

Em suma, o campo da Educação Popular continua sendo um universo aberto, em construção, atravessado por inúmeros desafios cuja resolução exige aprofundamento coletivo por par-

te dos educadores populares e daqueles que os acompanham a partir de universidades ONGs e centros de pesquisa. São realmente recentes os esforços para refletir sistematicamente sobre o saber pedagógico que sustenta e dá sentido às práticas educativas populares.

### **1.3.2 Conceito amplo de educação**

Nas experiências e discursos da Educação Popular, trata-se de um conceito abrangente de educação que vai além dos sistemas educacionais institucionalizados. A educação está associada às noções de formação e aprendizagem social. Um indivíduo "aprende" quando incorpora em seu ser algo que vai além da experiência; há aprendizagem quando há modificação dos modos de compreensão e atuação dos sujeitos, quando sua estrutura prévia de saberes é afetada.

Toda prática social permite o aprendizado de novos saberes e a formação de pessoas. No entanto, nem toda aprendizagem social é estritamente educacional; aqueles que não são intencionais estão bastante associados ao nível cultural; o propriamente educativo assumiu-se como as ações intencionais de aprendizagem e formação. Embora se reconheça que a partir de toda experiência os indivíduos podem "aprender", em sentido estrito, a educação é uma prática social que busca afetar, intencionalmente, os modos de compreensão e atuação dos sujeitos sociais.

Podemos distinguir ações educativas formais (escolas, oficinas, cursos, conferências) e ações educativas informais. Seus espaços de ação têm sido, na maioria dos casos, as mesmas organizações e movimentos populares, mas também outras modalidades formais, como escolas sindicais, grupos de alfabetização, programas de capacitação etc.

### **1.3.3 O diálogo de saberes, uma questão cultural**

Desde o final da década de 1990, a expressão "Diálogo de saberes" tem sido adotada como a mais adequada para se referir à construção coletiva do conhecimento em Educação Popular. A partir de uma crítica às concepções iluministas (o povo nada sabe ou o que sabe é inútil) e populistas (o povo sabe tudo e possui a "verdade"), propõe-se que a interação conflituosa entre os diversos saberes e as culturas como uma possibilidade pedagógica para orientar as ações educativas populares.

Reconhece-se que tanto os setores populares quanto os educadores formados em espaços acadêmicos possuem conhecimentos, cuja diferença não é apenas que eles abrangem diversos campos da realidade, mas que são construídos a partir de diferentes lógicas culturais, possuem diferentes estratégias de operação e transmissão. Tanto educadores quanto educandos são portadores de conhecimento científico e de saber popular; ou seja, não constituem dois universos isolados, mas há interseções e circulação de saberes.

A existência de saberes diversos e sua possível complementaridade não é apenas uma questão cognitiva, mas também nos remete ao nível cultural; correspondem a diferentes lógicas de compreensão cultural e práticas históricas. Enquanto o conhecimento acadêmico advém de uma matriz iluminista racional com primazia da linguagem abstrata, dos conceitos e da análise formal, no saber popular a matriz simbólica predomina em sua linguagem concreta, nas cargas de imagens e na história experiencial.

Além disso, assim como hoje se reconhece que existem diferentes formas de conceber e fazer ciência, há também lógicas culturais populares variadas, resultado da pluralidade de formas que se apropriam de sua tradição histórica, da criação



diante de suas circunstâncias sociais mutáveis e da interação com a cultura hegemônica. Assim, por exemplo, em contextos populares impactados pelo neoliberalismo e pela pobreza estrutural, podemos distinguir uma lógica pragmática de busca e resistência, marcada por uma luta criativa pela sobrevivência; mas, por outro lado, também podemos reconhecer matrizes culturais de representação individual e coletiva das problemáticas que podem oscilar entre o dramático ou o lúdico-burlesco, formas de resistência simbólica às suas condições sociais adversas de existência.

A localização dos saberes no universo mais amplo da cultura tem levado à afirmação de que a Educação Popular, entendida como um diálogo de saberes, não é apenas um problema de construção do conhecimento, mas também de ampliação do universo de sentido dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. O diálogo cultural transcende desde as esferas formalmente educativas (a oficina, a aula, o encontro) até todas as práticas sociais instituintes, onde há interação entre sujeitos populares e educadores, ou seja, planejamento e execução de projetos sociais, organização comunitária e lutas sociais, entre outros. Concordamos com Ávila (1992) ao considerar a Educação Popular como uma prática que se desenvolve principalmente no campo cultural. Seu campo de atuação são as estruturas simbólicas que regulam o cotidiano dos atores sociais, a partir da construção de sua própria identidade social, cultural e política.

#### **1.3.4 Educação Popular: espaço de socialização e construção de sujeito**

Diante do amplo espectro de práticas sociais populares e da noção de educação que a Educação Popular maneja, alguns autores têm destacado o papel importante que ela desempenha

nos processos de socialização e construção de identidades sociais; dessa forma, ela ocorre tanto nos espaços tradicionais de socialização (família, escola) quanto nos movimentos e processos de organização social, nas mídias, nas experiências produtivas e de sobrevivência, entre outros espaços sociais.

No que se refere à sua relação com os sujeitos sociais, a Educação Popular tem tido, desde o seu início, a preocupação em fortalecer o mundo popular; No entanto, a noção de popular que tem predominado entre os educadores populares tem vindo mais de imagens culturais do romantismo e do iluminismo do que de uma compreensão histórica e social que permite explicar os processos de constituição das diversas identidades sociais populares e suas formas de intervir em toda a estrutura social.

A perspectiva teórica mais influente no discurso educacional popular foi, sem dúvida, o materialismo histórico, ou melhor, certas versões “ortodoxas” do marxismo. A partir desse paradigma, o lugar privilegiado para explicar a constituição dos sujeitos sociais foi a esfera produtiva; foi no plano econômico que se definiram os grandes coletivos sociais, as classes. Dessa forma, os setores populares foram identificados apenas em sua condição de explorados. A conscientização possibilitaria a representação racional dessa condição social.

Essa leitura dos sujeitos populares foi eficaz quando se trata de trabalhadores; mas fica aquém de dar conta de outros setores populares, como moradores, indígenas, mulheres e jovens dos bairros. O problema era ainda mais grave se considerarmos o caráter estruturalmente insular da classe trabalhadora em nossos países e com a desindustrialização das últimas décadas, sua progressiva perda de peso como setor social; em contrapartida, o crescimento do setor informal e a irrupção de novas identidades sociais com demandas e formas de luta inéditas. O reconhecimento dessa realidade histórica lançou dúvidas

sobre a universalidade do paradigma de classe da ação coletiva.

A insuficiência desse modelo para captar a emergente realidade indescritível tem sido confirmada em pesquisas recentes que adotam uma visão mais aberta sobre a constituição de sujeitos sociais e identidades culturais. Sem ignorar o impacto das condições econômicas na formação das subjetividades sociais, reconhece-se que estas surgem e se formam a partir de todas as esferas da vida social e não apenas na produção.

É na intersecção, sempre conflituosa, entre condições factuais, práticas sociais e culturais, que se constituem sujeitos históricos. A consciência não se esgota no racional ou no ideológico; está subordinada ao amplo universo da cultura, que é simultaneamente constituinte do processo social e por ele constituída. Em suma, os sujeitos sociais se constituem tanto no nível das situações materiais quanto no nível da cultura, pois ambos são dimensões de uma mesma realidade. Isso leva à necessidade de estudar a dimensão simbólica de todas as práticas sociais e reconhecer que a cultura é fundamental para conhecer e influenciar os setores populares.

## **Capítulo - 2**

# **EDUCAÇÃO POPULAR NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

Este capítulo apresenta dois balanços dos temas e debates em torno dos quais o movimento de educadores e educadores populares se reuniu nas duas primeiras décadas do século XXI. A primeira corresponde à síntese de uma pesquisa realizada para o CEAAL como insumo para sua VI Assembleia Ordinária ocorrida no Recife em 2004. A segunda, a um panorama das dinâmicas e desafios atuais da Educação Popular, elaborada a partir de alguns artigos recentes do autor (Torres, 2015 e 2021).

A pesquisa documental buscou identificar, analisar e contribuir para os problemas e debates recorrentes nas publicações oriundas de centros de Educação Popular filiados ao CEAAL, bem como em eventos e publicações deste Conselho. Para isso, assumiu-se a análise do discurso. Portanto, é importante ressaltar que parto de considerar que todo discurso é uma prática comunicativa concreta que se baseia nas relações entre produção de sentido e dinâmicas sociais. Assim sendo, todo texto é a cristalização de um processo de comunicação entre sujeitos, operado em um determinado contexto; "ele sujeito produtor do texto expressa nele, não apenas sua própria subjetividade, mas também a imagem do sujeito a quem aquele texto é dirigido" (Navarro e Diaz, 1994, p. 182).

Esse caráter reflexivo do discurso social fica evidente em nosso caso, uma vez que os textos analisados são produzidos por sujeitos que se assumem no campo da Educação Popular e

no contexto institucional do CEAAL. Dessa forma, os significados em jogo, nos textos analisados, estão inscritos em uma comunidade interpretativa que, por sua vez, se constrói através dessas práticas discursivas. O objetivo da tarefa confiada a mim foi identificar nos textos coletados as principais abordagens em torno da Educação Popular, seus desdobramentos conceituais e seus desafios. A estratégia metodológica assumida procurou mapear os significados em jogo dentro dos textos, em torno de alguns eixos temáticos relevantes para o debate atual da Educação Popular como a sua própria especificidade, as referências ao contexto histórico em que suas práticas se inscrevem, na mudança de paradigmas emancipatórios, nos movimentos sociais e políticas públicas.

Uma vez definidas essas categorias, assumiu-se uma estratégia de análise dos textos, a partir da qual se agrupam globalmente as unidades textuais (frases, parágrafos) referentes a cada temática, posteriormente, os resultados foram avaliados, reconhecendo confluências, diferenças e lacunas em torno de cada tópico; enfim, foi produzido um balanço interpretativo das informações, que foi complementado por outras ideias do analista e abordagens provenientes de outros campos discursivos relacionados; conseqüentemente, nessa síntese expositiva, procuramos explicar quando as afirmações vêm dos textos e quando são contribuições do pesquisador ou de outras fontes.

## **2.1. O sentido e identidade da Educação Popular**

Uma primeira questão orientadora para a análise foi descobrir quais os significados da Educação Popular circularam nos documentos produzidos, nos diferentes espaços do CEAAL, durante os últimos anos; para, assim, reconhecer como se assume sua especificidade, bem como seu escopo de atu-

ação e suas características definidoras. Por trás da expressão “Educação Popular”, que na linguagem cotidiana dos coletivos é assumida como um pressuposto evidente (óbvio), estão presentes diferentes significados que envolvem diferentes práticas.

Após uma leitura global dos textos analisados, confirma-se uma avaliação prévia de Bosco Pinto (1984), Mejía (1990), Torres (1993), Brandão (2002) e Paulo (2018): não há um sentido único de Educação Popular. Sob essa categoria estão agrupados um conjunto de práticas educativas em torno da defesa e autonomia do mundo popular, mais que um corpo doutrinário ou teórico preciso (Mejía, 1990); esse caráter plural e heterogêneo foi levantado por alguns dos participantes da Oficina com a afirmação: a Educação Popular não é uma, mas diversidade de práticas, processos, concepções”.

Uma leitura cuidadosa dos documentos produzidos pelo CEAAL permite confirmar que a fonte dessa pluralidade de formas de entender a Educação Popular está associada “à variedade e simultaneidade de tempos, espaços, práticas, discursos e atores da Educação Popular (Torres, 2000, p. 19); por exemplo, a experiência histórica na América Central tem sido diferente da do Cone Sul ou do Brasil<sup>16</sup>; além disso, em cada país existem diferentes realidades geográficas, sociais e culturais; Por fim, os campos específicos de atuação (alfabetização, direitos humanos, trabalho com mulheres, por exemplo) também marcam diferentes acentos na forma de assumir a Educação Popular.

---

<sup>16</sup> Paulo (2018) no decorrer de sua tese aborda os sentidos e significados do Popular na educação, identificando sentidos divergentes da Educação Popular libertadora de Paulo Freire na história mundial da educação. No caso do Brasil, também caracteriza vários sentidos para Educação Popular e apresenta no Apêndice C um quadro denominado como: Breve Trajetória da Educação Popular no Brasil – compreensões de Educação Popular. O quadro traz a EP antes de 1949 (primeira fase) até o que chama de sétima fase da Educação Popular que compreenderia os anos de 2010 em diante. Ali identificamos e confirmamos o caráter plural e heterogêneo da Educação Popular.

### **2.1.1 Acerca da especificidade da Educação Popular**

É importante destacar que, nos textos analisados, as diferenças em relação à Educação Popular não residem apenas em seu conteúdo (intenções, princípios, características definidoras), mas em termos dos modos de compreender sua especificidade; ou seja, qual é o seu caráter e âmbito de ação, o que o distingue de outras práticas ou campos próximos. Em um extremo estão aqueles que a reduzem a “um instrumento”, “uma ferramenta”, “uma metodologia” a serviço de outras práticas sociais (por exemplo, ação política ou movimentos sociais); de outro, há quem a considere uma “opção política”, um “movimento cultural”, um ‘campo intelectual’, uma ‘comunidade de pensamento’ ou “uma prática educativa”.

Essas diferenças não são apenas semânticas; a falta de concordância quanto à especificidade da Educação Popular é problemática, na medida em que cada forma de compreendê-la, além de trazer consequências práticas diferentes e dificultar o estabelecimento de consensos no CEAAL. Por exemplo, para aqueles que enfatizam a Educação Popular como uma dimensão da ação política, assumem que suas discussões centrais devem estar subordinadas aos debates provenientes da esfera política; aqueles que enfatizam seu caráter educativo da Educação Popular, afirmam que a reflexão pedagógica deve ser central; aqueles que a colocam como um movimento cultural ou campo intelectual, são sensíveis às mudanças paradigmáticas ocorridas na tradição do pensamento social crítico.

Em seguida, estabelecerei minha posição sobre a questão da especificidade da Educação Popular e da necessidade de discutir os sujeitos que o agenciam. Em primeiro lugar, acredito que não pode ser caracterizada como uma simples ferramenta ou metodologia subsidiária a outras práticas sociais, minimi-



zando sua identidade para o instrumental; mas também não pode ser vista como a solução para todas as mazelas do campo popular, como adverte Jorge Medina (2001), confundindo seu escopo com o da ação política ou o dos movimentos sociais. Minha posição é reconhecer a Educação Popular como uma prática histórica que é ao mesmo tempo um movimento educacional e uma corrente pedagógica.

Por um lado, a Educação Popular pode ser caracterizada como uma corrente pedagógica originada na América Latina em torno da contribuição de Paulo Freire, a partir da qual tem sido gerada uma série de práticas educativas e reflexões pedagógicas que têm como escopo as relações entre educação e política. Ao mesmo tempo, identifica-se a Educação Popular com um amplo conjunto de práticas sociais e educativas desenvolvidas por uma pluralidade de atores sociais (ONGs, organizações sociais, instituições educacionais, grupos religiosos) e em uma diversidade de áreas (educação de adultos, alfabetização, trabalho em direitos humanos, movimentos sociais, formação pastoral etc.) que se identificam com opções éticas e políticas alternativas e comprometidas com os setores populares.

O reconhecimento da heterogeneidade de atores, esferas de ação e dinâmicas regionais implica que a Educação Popular não pode ser vista como um movimento educacional homogêneo ou um corpo teórico acabado. A Educação Popular é um campo social e intelectual em construção; e na medida em que redes e espaços de produção, discussão de ideias e propostas se consolidam entre atores coletivos e individuais que gerem práticas e discursos educativos populares a Educação Popular vai se constituindo.

Considerar a Educação Popular como campo de ação e reflexão requer explicitar, ao escrever ou falar, de quem e de onde se fala (sujeito e lugar de enunciação). Em vez de assumir como uma entidade única, é necessário esclarecer a partir de que lugar institucional, social, acadêmico e geográfico nos refe-

rimos. A este respeito, é interessante notar que, quando falamos sobre os sujeitos da Educação Popular costuma-se referir-se aos “outros” (pobres, setores populares, movimentos populares, governos locais ou novos atores: jovens, mulheres, crianças). Quase não se fala do lugar institucional e social mais frequente dos participantes dos debates: os centros de Educação Popular. Estes são os que, majoritariamente, integram o CEAAL; são os que promovem, apoiam e acompanham as ações de Educação Popular; são eles que promovem e agenciam o debate sobre a Educação Popular.

Uma exceção a invisibilidade das ONGs como um sujeito decisivo da Educação Popular, encontra-se em texto da Secretaria do CEAAL em La Piragua 18, ao levantar o debate sobre a identidade das organizações civis não governamentais. São reconhecidos como atores sociais e institucionais com identidade própria. Por isso, essas instituições devem definir sua especificidade, bem como o alcance e as limitações de sua atuação. Essa recomendação é oportuna, uma vez que as ONGs estão expostas a múltiplas críticas, muitas das quais vindas das mesmas bases e organizações populares; são vistos como empresas que disputam recursos internacionais ou governamentais, como órgãos funcionais do modelo neoliberal ou como grupos políticos ocultos sob uma suposta neutralidade social (CEAAL, 2000, p. 13).

Esta reflexão sobre a identidade e o papel desempenhado pelas ONG no campo da Educação Popular é inevitável; não só por causa de seu papel central na construção dos sentidos do discurso educativo popular, mas também por causa de sua influência sobre vastos atores sociais de base e sobre algumas autoridades progressistas nos níveis local e nacional; além disso, porque as ONGs e algumas pessoas que vêm delas desempenham cada vez mais um papel decisivo em algumas esferas da vida pública, como assessorias de movimentos sociais e par-

tidos, bem como na definição de políticas sociais, educacionais e culturais.

Por fim, propõe-se que definir qual é a especificidade, o seu alcance e os desafios da Educação Popular, implica uma caracterização rigorosa de quem, atualmente, define suas práticas como educativas populares, quais sentidos atribuem a ela e o quanto ela influencia como referência identitária das organizações e indivíduos que a agenciam. Temos de "dar a palavra" àqueles que nomeamos como "sujeitos da Educação Popular", para ver até que ponto se sentem reconhecidos nas orientações e elaborações das ONGs de Educação Popular. Além disso, seria necessário reconhecer o peso que a Educação Popular tem em outras práticas sociais, como é o caso dos movimentos de gênero, movimentos de defesa de direitos humanos, desenvolvimento local, espaços escolares ou movimentos de assentados.

### **2.1.2. Os traços que definem a Educação Popular**

Outro campo de análise do discurso é a identidade discursiva da Educação Popular, expressa por alguns como princípios, elementos constitutivos ou características definidoras dela. É interessante notar que, na maioria das intervenções no âmbito dos eventos convocados pelo CEAAL, esses elementos constituintes são dados como certos. A preocupação em definir o terreno da Educação Popular é apenas explícita em alguns artigos do periódico *La Piragua* (de número 18, ano 2000), dedicada aos novos horizontes e compromissos da Educação Popular, e nos textos produzidos pela Secretaria Geral do CEAAL.

É o caso do primeiro artigo do referido número da revista, assinado pela Secretaria Geral (2000), onde se afirma que a Educação Popular é uma ação cultural, pedagógica e política que tem princípios, a saber: compreensão crítica da realidade para sua transformação; diálogo de saberes, trabalho do educa-

dor ou educador popular como uma opção ética pelos setores empobrecidos; e enfatiza a auto constituição dos sujeitos. No primeiro capítulo deste livro, eles foram definidos como características comuns da Educação Popular:

- sua leitura crítica do caráter injusto da sociedade e do papel da educação;
- sua intencionalidade política emancipatória;
- considerar os setores populares como sujeitos de sua emancipação;
- buscar influenciar a subjetividade de educadores e educadores;
- Utiliza metodologias participativas e dialógicas.

Por outro lado, para Salinas (2000, p. 38), o núcleo específico da Educação Popular pode ser resumido como:

- sua metodologia educativa, de caráter dialética, participativa e dialógica;
- Seu conteúdo é a realidade e, agora, novas questões emergentes;
- Sua longa experiência de conhecimento e conexão com o mundo popular;
- seu compromisso e sentido de mística.

Para Rivas (2000, p. 46), as características que constituem os fundamentos da Educação Popular são:

- Incentivar a participação;
- contribuir para a construção de sujeitos;
- Promover a relação entre a comunidade, organizações, movimentos, governos locais e outros atores;
- Desenvolver proposta política libertadora;

- procurar articular a prática, a teoria, a prática;
- Construção coletiva do conhecimento;
- Diálogo do conhecimento.

Por fim, Zarco (2001, p. 32) define como “aspectos definidores” da Educação Popular:

- Uma crítica à educação formal como parte do sistema de dominação;
- Uma educação orientada a conscientizar;
- Sua vinculação com os movimentos sociais;
- Seu conteúdo é a análise da realidade;
- seus métodos participativos.

Esses traços de identidade atribuídos à Educação Popular podem ser agrupados em duas dimensões; alguns acentuam o social político (leitura crítica da sociedade, opção política e ética pelos pobres, vínculos com movimentos sociais), enquanto outros enfatizam a importância educacional e metodológicas (participação, diálogo, sensibilização, formação dos sujeitos). Com efeito, a unidade entre o político e o pedagógico tem sido constitutiva da própria identidade da Educação Popular; essa fusão se deu de duas formas: politizando as práticas educativas atribuindo-lhe uma intencionalidade transformadora, e pedagogizando a política ao considerá-la como um espaço transformador de práticas e subjetividades.

Por último, deve-se notar que alguns textos indicam dois aspectos que definem a especificidade da Educação Popular: sua historicidade e ética. Quanto ao primeiro, a Educação Popular surge como herdeira do legado do pensamento e da obra de Paulo Freire (Núñez, 2000); a matriz freiriana é um ponto de referência incontestável e uma fonte de unidade da Educação Popular (Rezende, 2002), suas ideias são frequentemente utilizadas como fonte de autoridade para abordagens atuais e cha-

ma a atenção para a necessidade de relê-lo e divulgá-lo para assumir os novos desafios da Educação Popular.

Outros textos indicam que a Educação Popular já se constitui em uma tradição; tem uma memória e raízes que lhe conferem identidade e a partir das quais enfrenta novos desafios (Leis, 2000; Martinic, 2003). Deste acúmulo histórico, a maior riqueza da Educação Popular é "suas maneiras de fazer as coisas" (Salinas, 2000: 39), sua "capacidade de desenvolver processos transversais que passam dialeticamente por mudanças pessoais, transformações comunitárias, processos locais que buscam entrelaçar e alimentar transformações sociais globais" (Goldar, 2002).

Por fim, é importante destacar que nos últimos anos ganhou especial centralidade a dimensão ética da Educação Popular. Para Carlos Núñez (2000) isso deve levar à revolução ética, para Zarco (2002) a Educação Popular assume uma opção ética pelos pobres. Dentro dessa mesma preocupação, algumas intervenções registradas nas memórias dos eventos realizados pelo CEAAL no período insistem em fazer da Educação Popular em um baluarte ético que contraria os valores promovidos pelo projeto neoliberal e a corrupção difundido nas esferas estaduais e partidárias.

Nas palavras de Pontual, diante de um mundo de exclusão social, violência e destruição da natureza, a Educação Popular deve – voltando a Freire –, “resgatar valores que constituem uma ética universal do ser humano, a questão da solidariedade, do amor, emotividade, tolerância, respeito pelos outros em suas diferenças, gosto pela alegria, a vontade de mudar” (2002, p. 9).

A título de síntese, ousamos afirmar que hoje a Educação Popular pode ser entendida como um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de ideias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social vigente, sua

orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e movimentos populares, sua intenção de contribuir para que se tornem sujeitos a partir da ampliação de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos, dialógicos e críticos.

## **2.2. Os principais eixos de discussão no período**

Embora, pelo volume e conteúdo dos documentos analisados, possamos afirmar que a discussão no CEAAL, no período estudado, em torno do caráter, identidade, desafios e transformações da Educação Popular era escassa, é claro que alguns temas ganharam relevância. Em primeiro lugar, o balanço das discussões dadas na última década do século XX, referindo-se à chamada refundação da Educação Popular.

Por outro lado, manteve-se a preocupação com as mudanças no contexto histórico da região e os desafios que colocam a Educação Popular. Em terceiro lugar, como ficou explícito na Assembleia do Panamá (2000) e no Seminário Latino-Americano realizado em Córdoba em julho de 2003, foram valorizados 5 eixos de debate: 1) a crise e reinvenção de paradigmas; 2) as relações da Educação Popular com os movimentos sociais; 3) a sua posição perante a democracia, a cidadania, o poder local; 4) as políticas públicas; e, 5) o seu lugar perante as formas de discriminação e as políticas educativas.

Com base nas informações contidas nos documentos analisados e tornando visíveis as diferentes posições e conteúdos sobre esses eixos temáticos, trataremos de cada um desses tópicos. Do mesmo modo, quando o considerar necessário, passarei a outras contribuições e levantarei as minhas próprias considerações a este respeito.

### **2.2.1. Saldando contas com a refundamentação**

Um tema recorrente nos artigos de La Piragua 18 (2000) e no Seminário de Córdoba (2003), mas não nos seminários e encontros intermediários, é o que se referia à refundação da Educação Popular; esse tema, que marcou a discussão no CEAAL durante os anos noventa, envolveu uma revisão dos pressupostos conceituais sobre os quais essa proposta política e educacional foi concebida (Osorio, 2004).

Os textos produzidos nesses anos coincidem em dois aspectos: de um lado, na ânsia de compreender quais fatores influenciaram a emergência do discurso refundacional; em segundo lugar, questionando a escassa participação dos educadores de base em sua configuração. No entanto, como mostraremos abaixo, existem algumas nuances e diferenças em termos de seu conteúdo e caráter. Para Torres (2000) a refundação está associada a múltiplos fatores como o esgotamento dos referentes discursivos no que diz respeito à pluralização de práticas e atores da Educação Popular, a crise do socialismo histórico e a atração exercida por novas abordagens teóricas das ciências sociais; "Desde meados dos anos oitenta que começamos a sentir alguma insatisfação com os discursos que orientavam as nossas experiências, eles não conseguiam dar conta do que estávamos fazendo; os referenciais teóricos com os quais interpretávamos a sociedade, que orientávamos os projetos e os quais pudéssemos compreender os sujeitos que eram protagonistas deles não expressavam tudo o que queríamos dizer ou não correspondiam à realidade sobre a qual estávamos atuando" (Torres, 2000, p. 31).

Quanto ao conteúdo da refundação, refere-se aos principais deslocamentos dos componentes do discurso fundacional da Educação Popular:



a) De uma leitura classista ortodoxa da sociedade à incorporação de outras perspectivas analíticas e de categorias como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil e sujeitos sociais.

b) De uma leitura revolucionária da "tomada do poder" como única forma de mudança, à expansão do sentido do político a todas as esferas da vida social, à reivindicação da democracia como forma de governo e defesa do público.

c) De uma visão econômica e política dos sujeitos sociais para uma visão integral deles, que dá especial importância aos processos culturais de sua identidade e suas dimensões individuais e pessoais.

d) Da ênfase na tomada de consciência ao enriquecimento da subjetividade individual e coletiva em todas as suas dimensões (intelectual, emocional, corporal...).

e) Desde as garantias metodológicas voltadas para o método dialético e o uso instrumental de técnicas participativas, até a reivindicação do pedagógico da Educação Popular, a incorporação de contribuições de outras correntes pedagógicas e o interesse no diálogo de saberes.

Na mesma edição de *La Piragua*, o mexicano Carlos Núñez (2000) relaciona a refundação com a crise de paradigmas, que levou alguns intelectuais, atingido por crises de certezas, buscar respostas no campo da teoria e da ciência, especialmente na pedagogia. Em sua opinião, o centro do debate da refundação se baseava numa falsa dicotomia entre o político e o pedagógico da Educação Popular, sob a premissa de que foi superpolitizado e que deveria ser refundada desde a pedagogia. Embora seja verdade que a refundação revelou algumas fragilidades das práticas de Educação Popular, mais tarde permitiu afirmar a sua centralidade política.

Por sua vez, Pagano (2000) planeja que nos anos noventa o neoliberalismo provocou no movimento da Educação Popular uma crise de sentido "que levou à refundação", uma vez que

a imposição do modelo trouxe consigo a ascensão do pensamento único, causando a erosão do pensamento crítico. Para o autor, a Educação Popular propiciou debates que produziram, na década de noventa, uma nova agenda para polemizar eixos e temas das práticas educativas populares.

Para o educador salvadorenho Felipe Rivas (2000), as mudanças na Educação Popular estão intimamente relacionadas ao fim das guerras na América Central: no novo contexto, "muitas organizações reajustaram os quadros de referência, profissionalizaram seus serviços e formalizaram parte dos processos educativos" (2000: p. 46); Como consequência, muitos abandonaram sua opção pelos setores populares.

No contexto do III Fórum Social Mundial, Pontual (2003) aponta que, no final dos anos oitenta, eventos como a queda do Muro de Berlim e o fim das experiências do socialismo europeu, bem como a expansão do modelo neoliberal na América Latina, levantaram a necessidade de um primeiro esforço de reflexão; "foi o momento em que o CEAAL iniciou uma revisão de seus paradigmas, que na época se denominou como a "refundamentação da Educação Popular" (Pontual, 2003, p. 2).

Como balanço, retornarei à intervenção de Carlos Zarco (2001) na qual ele define as ideias centrais que definiram o debate sobre refundação no CEAAL na década de 90:

a) Debate sobre as incidências da globalização na América Latina e o neoliberalismo.

b) Debate sobre democratização, especialmente em países que saíram de ditaduras. Debate sobre o sentido da ação política da esquerda, após a derrota Sandinista, os processos de negociação de paz na América Central.

c) Desencanto diante da superpolitização da Educação Popular, reivindicação de sua dimensão pedagógica.

d) Ampliação de referenciais teóricos críticos: influências habermasianas, pós-moderno e neomarxista; a releitura de Freire.

Em todos os casos, fica a sensação de que o movimento refundacional não partiu "dos educadores de base", mas da reflexão feita por intelectuais da Educação Popular, a partir de suas inquietações e buscas políticas, teóricas e pedagógicas, após a queda do socialismo soviético e a redemocratização na América Latina.

## **2.2.2 Mudanças no contexto e seus desafios para Educação Popular**

Talvez, devido à centralidade da crítica da ordem social como traço definidor da Educação Popular, seja pela sua opção política emancipatória, seja pela sensibilidade que tem as práticas de Educação Popular com seus contextos, ou ao critério metodológico de "partir da realidade", ou todos esses pressupostos juntos, tem sido comum em artigos, conferências e eventos sobre Educação Popular para caracterizar as transformações e tendências que são consideradas predominantes no mundo e na América Latina e, a partir delas, deduzir seus desafios do momento.

### **2.2.2.1 As leituras dos novos contextos**

O contexto internacional e a conjuntura dos países latino-americanos aparecem como cenário e a fonte principal de desafios para a Educação Popular. Incorporado, sua emergência, assim como sua validade atual parece ter uma relação direta

com a persistência de fatores estruturais de injustiça, como apontados por alguém em um evento do CEAAL. Contudo, no período analisado, são essas transformações estruturais e conjunturais que incidem na Educação Popular?

Embora seja verdade que diferentes textos se referem às dinâmicas mundiais, regionais e nacionais que desafiam a Educação Popular, é no artigo "Educação Popular: novos horizontes e renovação de compromissos" escrito pela Secretária-geral em La Piragua 18 (2000) e nas Memórias do Seminário de Córdoba (2003), onde a caracterização do contexto aparece desenvolvida com maior amplitude e profundidade.

A análise da leitura de contexto feita no primeiro documento é importante porque representa a percepção das diferentes regiões do CEAAL do período analisado, uma vez que foi feita com base a partir do que foi discutido nas oficinas realizadas anteriormente. Por isso, nos deteremos a apresentar suas principais ideias, para depois retornarmos a outras contribuições mais específicas feitas nos eventos realizados nos anos seguintes e, finalmente, levantar algumas considerações pessoais a esse respeito.

A hegemonia do modelo neoliberal e a globalização aparecem como as duas tendências macrossociais mais significativas. A primeira, resultado da imposição de organizações financeiras internacionais, manifesta-se em reformas econômicas, políticas, sociais e educacionais e na generalização de valores funcionais ao modelo, como competição, eficiência e individualismo. Outros textos concordam em atribuir ao neoliberalismo a responsabilidade por outros males nos países do continente, como o encolhimento dos Estados (Salinas, 2001), o agravamento da pobreza e da desigualdade social (Jijón, 2002), a exclusão social, a destruição ambiental e a violência (Pontual, 2002). No Seminário da Região Centro-Americana, o ponto central de discussão foi a análise dos possíveis efeitos da ALCA

e do TLC sobre a região.

No documento do CEAAL, a globalização, "como fenômeno inédito no desenvolvimento da humanidade, oferece ameaças e oportunidades" (2000, p.6). É nestas últimas que versa o artigo, atribuindo-lhe uma infinidade de "benefícios" que, a meu ver, respondem a outras lógicas e não diretamente à globalização; é o caso do "desenvolvimento tecnológico, dos avanços nas comunicações, das descobertas em diferentes campos da ciência, da possibilidade de uma intercomunicação quase sem limite, da interculturalidade, da riqueza da pluralidade e das diversas linguagens, da afirmação da dignidade humana, dos direitos humanos como base universal da convivência, avanços na medicina para defender a vida, preocupação ambiental, diálogo ecumênico..." (CEAAL, 2000, p. 7).

Mas nem tudo é tão benéfico na globalização. De acordo com o texto, suas potencialidades não são percebidas ou desfrutadas igualmente; o narcotráfico e o mercado de armas exemplificam os desvios perversos da globalização; além disso, a concentração da riqueza e o aumento da pobreza também se globalizam e o proclamada "sociedade do conhecimento" é apenas para alguns. Finalmente, a globalização também possibilita a resistência e a construção de alternativas em escala global.

Dois anos após, no II Fórum Social Mundial (2002), outros autores adicionaram à descrição do cenário mundial. Jijon (2002) examinou como o 11 de setembro marcou o surgimento do novo grande adversário estratégico dos Estados Unidos, após o colapso do bloco soviético; ele também destacou os processos desumanizadores gerados pela globalização. Para Quintanilla (2002), a principal contradição Norte-Sul, bem como a hegemonia do capitalismo, são fatores de discriminação.

Um segundo conjunto analítico do contexto atual, apresentado no documento do CEAAL, refere-se à crise do Estado e da política na América Latina, bem como aos processos de democratização e afirmação da sociedade civil nos países da regi-

ão. Em meio à deterioração da economia dos países latino-americanos, ao crescimento da pobreza e à consequente deterioração da convivência social, houve uma "profunda crise do Estado nacional" (2000, p. 9); ela se manifesta na diminuição do papel regulador do estado sobre a sociedade, na tradição autoritária, na corrupção endêmica e na predominância dos interesses econômicos.

Este cenário explica e justifica as lutas da sociedade civil pela democratização do Estado; a partir destas lutas, seriam construídas sociedades democráticas, "apoiadas por Estados democráticos". A partir do reconhecimento de uma "abertura democrática", observa-se que partidos e movimentos de esquerda ascenderam a governos locais, nos quais também participaram membros de ONGs e movimentos populares.

Alguns foram menos otimistas sobre os processos de democratização; várias intervenções apontam os limites dos processos de abertura política e os mecanismos de participação gerados no contexto neoliberal, também interessados em promover uma democracia subordinada ao seu modelo excludente; por outro lado, destaca-se o peso das tradições políticas autoritárias e das práticas corporativistas ou clientelistas, mesmo nos próprios partidos e governos progressistas.

Em contraste com a predominância nos documentos analisados de leituras sobre as grandes tendências mundiais ou latino-americanas, foram escassas as análises de suas repercussões em nível nacional, bem como a caracterização das dinâmicas econômicas, políticas e sociais peculiares de cada país. Apenas no Seminário de Córdoba houve uma breve apresentação da leitura da "realidade" dos países participantes; nas exposições foi enfatizado o momento político que estavam vivendo; em alguns casos (Equador, Peru, Argentina, Venezuela, Bolívia, Brasil), marcados por expectativas, esperanças e dúvidas quanto aos rumos de seus países, com governos nacionais ou

locais progressistas. Em outros casos, como El Salvador e México, marcados por uma correlação equilibrada entre forças políticas de direita e progressistas; outros casos ainda incluem Paraguai e Colômbia, onde persistem governos de direita.

Na apresentação da situação de cada país, também há referências específicas às consequências econômicas e sociais da imposição do neoliberalismo, bem como ao contexto de lutas e movimentos sociais. A concentração de renda, aumento da pobreza, desemprego, fragmentação social, a crise rural e financeira são algumas das consequências do modelo neoliberal em cada país. Mas ao mesmo tempo - e às vezes em reação a essas situações - lutas e mobilizações sociais foram reativadas (Equador, Bolívia, Peru e Argentina), dinâmicas de participação civil (México) surgiram e novos atores entraram no cenário social (por exemplo: jovens ou setores das classes médias).

### **2.2.2.2 Desafios do contexto para a Educação Popular**

A finalidade argumentativa da caracterização do contexto, em quase todos os textos analisados, foi identificar seus impactos na Educação Popular e derivar desafios e tarefas. Portanto, a seguir, analisarei os desafios que, segundo os textos, a Educação Popular deve assumir. Devido à escala macrossocial em que são feitos os diagnósticos do contexto, os desafios e responsabilidades para a Educação Popular que derivam dessa análise têm, na maioria das vezes, alto grau de generalidade e situam-se especialmente na esfera política. Por exemplo, reivindicar o conceito de sociedade civil como fonte de energia para a democratização (CEAAL, 2000); “tensionar a contradição entre a democracia política e o modelo econômico neoliberal (Goldar, 2002), reconhecer novas formas de exclusão e assumir a corresponsabilidade na nova dinâmica democrática (Oficina Memória da Região Andina, 2002), e prestar atenção às e os

governos locais.

Dada a sua vinculação com os processos de organização popular e os movimentos sociais exigiu-se, à Educação Popular também gerar a globalização a partir de baixo, fortalecer os laços sociais, articular experiências e potencializar o protagonismo popular (Ubilla, 2000); converter sujeitos sociais em sujeitos políticos, construir participação e expressões políticas e suas institucionalidade próprias (Jijon, 2002); “incorporar diversas iniciativas e construir alternativas a essa hegemonia”, trabalhar por justiça, igualdade social e equidade (Pontual, 2000). Outros chamam a Educação Popular para atuar no contexto da educação e de suas políticas (Martinic, 2003).

Foram escassas as tentativas de precisar como as mudanças nos contextos têm uma consequência direta nas áreas de Educação Popular e especificar como eles têm sido foram assumidas ou como elas podem ser uma fonte para transformações específicas no práticas educativas populares. É o caso de uma intervenção de Carlos Zarco no Fórum Social Mundial de 2001, no qual descreveu o caso da Cidade do México; A ascensão ao governo da capital de um "governo de esquerda", representou para a Educação Popular o desafio de formar lideranças de movimento popular urbano que se tornaram servidores públicos do governo, além de assumir a tarefa de alfabetizar 2 milhões de mulheres adultas.

### **2.2.2.3 Contribuições para a reflexão**

A seguir, farei algumas considerações sobre o tipo de leitura predominante do contexto e suas consequências para a Educação Popular. Em primeiro lugar, questionar a lógica dedutiva e linear que predomina nas leituras do contexto da Educação Popular e que consiste, primeiro, em identificar as gran-



des tendências a nível global e continental, passando – nem sempre – pelo nacional, para automaticamente derivam suas implicações para as práticas educativas populares.

Ao assumir uma perspectiva não linear de historicidade social, deve-se reconhecer, por um lado, que uma dinâmica como a globalização, como qualquer construção histórica, assume características diferenciais em seus diferentes contextos, regionais e nacionais, que funcionam como lentes que refratam suas tendências gerais; essa historicidade de cada região e país também gera dinamismos internos próprios que assumem, por sua vez, características diferentes em cada setor geográfico e social; por sua vez, algumas dinâmicas setoriais, dependendo de sua intensidade, magnitude ou capacidade de articulação com outros setores, podem afetar situações nacionais e até internacionais.

Portanto, levantar generalidades sobre a América Latina, especialmente em relação aos seus processos políticos e sociais, onde há diferenças de país para país. Embora, as dinâmicas globalizantes e a aplicação das políticas neoliberais tendem a ser semelhantes, o mesmo não ocorre com seus efeitos específicos em cada país, nem com suas dinâmicas políticas, sociais e culturais internas, pois obedecem à sua própria historicidade.

Por exemplo, as afirmações sobre a crescente democratização, o avanço da sociedade civil, a presença de governos progressistas e os avanços da esquerda, devem ser ressaltadas quando consideradas as particularidades dos países: a chegada do PT à presidência no Brasil não é o mesmo, que o governo de direita de Uribe Vélez na Colômbia ou as apreciações conflitantes dos governos de Gutiérrez no Equador e Chávez na Venezuela.

Algo semelhante acontece com as afirmações sobre a "energia" democratizante da sociedade civil, cuja composição, caráter e tensões internas diferem de país para país; a participação ativa das organizações civis no México na vigilância dos

processos eleitorais tem pouco em comum com a "sociedade civil" que se opõe ao governo venezuelano; também difere dos movimentos indígenas e populares que derrubaram e colocaram governos no Equador e na Bolívia.

Uma caracterização aprofundada das continuidades e mudanças experimentadas pelas populações, organizações e movimentos sociais com as quais as práticas de Educação Popular são desenvolvidas, bem como a análise dos fatores que as explicam, podem gerar critérios acertados sobre quais podem ser suas possibilidades e desafios. As práticas educativas populares não são determinadas mecanicamente ou totalmente pelo lógicas gerais da acumulação capitalista e da globalização; outras circunstâncias e dimensões associadas aos debates gerados em seus campos de atuação, as conjunturas nacional e local, a singularidade de seus atores e a lógica interna de seus próprios dinamismos podem ser, em muitos casos, mais decisivos.

O sucesso ou fracasso das experiências da Educação Popular, geralmente está mais associado a esses dinamismos internos do que às grandes tendências internacionais. Isso é ilustrado pelos poucos casos apresentados sobre planos de governo em perspectiva de gênero em Cochabamba (Bolívia), o projeto com jovens em Mendoza (Argentina) e a Mesa do Acordo de Políticas Sociais em Córdoba (Argentina). É por isso que acolhemos o apelo de Zarco em uma das Oficinas do Primeiro Fórum Social Mundial (2001) para estar "conectado com as pessoas reais, com suas vozes e suas expressões".

É evidente que a interpretação dessas particularidades, bem como do contexto mais amplo em que estão inseridas, não é uma operação transparente, é uma leitura que se faz a partir das possibilidades que esse observador tem. Essas possibilidades dependem não apenas de seu acesso à informação ou de sua capacidade de análise e criticidade, mas especialmente das lentes das quais lê, ou melhor, interpreta; isto é, de seu sistema de

crenças, representações e significados. Falaremos mais sobre isso a seguir.

### **2.2.3 A Educação Popular e os novos paradigmas**

Um dos eixos conceituais acordados no Seminário Latino-Americano realizado em Córdoba para organizar a discussão e debate sobre a Educação Popular é o que se refere às suas relações com "paradigmas emancipatórios", entendido como o conjunto de abordagens teóricas e políticas alternativas ao "pensamento e modelo único", ou nos termos de Leis (2003, p 17) "uma espécie de quadro de ação, um ponto de referência para a Ação".

Diante do reconhecimento de que "o neoliberalismo tem um paradigma coerente", o qual tem tido a capacidade de incorporar conceitos que provêm de discursos alternativos e que as coordenadas teóricas que orientam as práticas alternativas como a Educação Popular ficaram aquém de compreender e direcionar a realidade, aparece a necessidade de buscar ou construir novos paradigmas emancipatórios. A intenção é elaborar um mapa dessas propostas, de ideias críticas e alternativas, que estão sendo levantadas tanto a partir dos discursos externos da Educação Popular quanto daqueles que "estão emergindo das práticas de Educação Popular", para repensar o seu caráter emancipatório.

Nos textos analisados, a noção de paradigma é dada como certa, mas nas referências explícitas à relação Educação Popular e paradigmas, a ela são atribuídos diferentes alcances e sentidos que vão desde a identificação do paradigmático com a possibilidade de reorientar as coordenadas civilizatórias, até aqueles que aludem aos novos paradigmas para se referirem à necessidade de redefinir ou gerar os conceitos que dão conta das orientações e práticas educativas populares.

A perspectiva mais ampla é a apresentada pelo documen-

to, da secretaria geral do CEAAL no periódico La Piragua 18, ao colocar a discussão em termos de mudança civilizacional. Ao reconhecer que estamos vivendo "uma crise de época", identificada com o esgotamento do atual tipo civilizacional etnocêntrico, universalista, patriarcal, adulto cêntrico, excludente, que considera "a violência revolucionária como o ajuste último das diferenças de classe" e com a pretensão da verdade. Mais do que debater conceitos, devemos nos referir "a um discurso que busca ordenar as novas coordenadas de uma civilização e de novas lógicas de civilidade sustentadas na inclusão, no cultivo da diversidade e na afirmação da equidade"; "portanto, a construção da cidadania na América Latina não pode ser separada do novo paradigma civilizatório" (2000: 12).

Consequentemente, o texto faz uma exortação à reconstrução de um "grande paradigma" humanista e inclusiva, "que se alimenta das abordagens do Ocidente e do Oriente, do norte e Sul. Um paradigma para uma globalização humanizadora... Um paradigma que na realidade são muitos paradigmas, unificados em torno dos mínimos éticos da justiça e legalidade" (2000, p.15).

De uma perspectiva mais limitada, vários textos concordam em apontar que o campo paradigma da Educação Popular é o pensamento crítico, "herdeiro de uma velha tradição: a de transformar o conjunto social, privilegiando a educação como ferramenta fundamental (Perez, 2000, p. 43). Nesse sentido, o que está em jogo é a insuficiência interpretação das abordagens teóricas de sua fase fundacional e os desafios que impõe a nova ordem mundial, sob a hegemonia do capital. Assim, Pagano (2000) afirma que a crise do pensamento crítico causada pelo neoliberalismo e que deu origem ao debate intelectual dentro da Educação Popular continua; por isso ainda "se necessita lançar conceitos que gerem novos lugares de significação que se convertam em referências políticas e educativas para práticas soci-

ais alternativas realizadas por diferentes atores”. (Pagano, 2000. p. 35).

Dessa forma, a reinterpretção do discurso da Educação Popular estaria situada em uma luta pela orientao cultural da sociedade contra o projeto neoliberal, que deve ser enfrentado, “desenvolvendo estratégias que incidam nas relaoes sociais, no senso comum e no cotidiano dos setores populares” (2000, p. 36). Em sentido semelhante, Goldar (2002, p. 54) adverte que com o modelo neoliberal há “um esvaziamento de sentido e apropriao de muitas bandeiras de esquerda; por isso, alguns conceitos como participao, sociedade civil, cidadania escondem conflitos e disputas”.

Tendo em vista que nos textos analisados o teor da expressão  dado como certo e que ela se tornou comum em diversos meios acadêmicos e sociais, considero pertinente levantar algumas consideraoes que nos permitam delimitar seu contéudo e relevância para o campo da Educao Popular. Além da definió que o dicionário pode dar, o uso do termo paradigma tornou-se famoso na história da ciência com o livro "A estrutura das revoluoes científicas" de Kuhn (1962), onde ele o define como o que os membros de uma comunidade científica partilham e, reciprocamente, uma comunidade científica  constituída por homens que partilham um paradigma.

Em sentido estrito, um paradigma seria o conjunto de valores, saberes e procedimentos reconhecidos como comuns por uma comunidade científica; O próprio Kuhn deu-lhe uma conotao mais ampla em suas obras posteriores, referindo-se a qualquer grupo humano; assim, paradigma equivaleria a assumir uma concepo de mundo, a compartilhar uma visão de mundo ou ideologia. Nesse sentido, para Morin (1991, p. 261), “um paradigma contem, para qualquer discurso feito sob seu governo, os conceitos fundamentais ou categorias orientadoras da inteligibilidade, bem como o tipo de relaoes lógicas de atra-

ção/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos ou categorias”.

Os paradigmas seriam profundas inscrições ou selos que determinam o sentido e inteligibilidade de práticas e discursos, as regras do jogo em que operam e a ordenação das ideias de um coletivo. Esse seria o escopo conceitual ao qual se referia a preocupação do CEAAL em pensar a Educação Popular em relação a "paradigmas emancipatório". Mas a pergunta não seria "Qual é o paradigma da Educação Popular agora?" tal como alguém colocou na Oficina da Região Andina (Caracas, 2002), mas quais conceitos-chave devem ser discutidos dentro do campo amplo e plural de práticas e discursos educativos populares.

Nesse sentido, concordo com Esther Pérez quando afirma em seu artigo, na Revista La Piragua 18, que a Educação Popular não é disciplinar, mas sim uma prática social onde confluem muitos conhecimento; pelo seu amplo campo de atuação, identificado por sua opção pelos setores populares, deve recorrer a conceitos de outras esferas discursivas, ao mesmo tempo em que define e dá conteúdo ao que é sua esfera específica; Para o educadora cubana, trata-se de uma luta na e a partir da cultura, cuja aposta é de longo prazo.

Por outro lado, ficou claro através de várias vozes que a reconstrução de paradigmas implica vários processos complementares aos quais depois retomo e expando. Em primeiro lugar, reconhecer a trajetória do pensamento crítico gerado a partir da Educação Popular, em particular a riqueza, o frescor e a validade da obra de Freire frequentemente invocada, mas raramente estudada; em segundo lugar dialogar com outras práticas alternativas como a IAP o direito alternativo e a teologia da libertação a partir de onde também estão sendo feitos repensamentos teóricos e utópicos no mesmo sentido da Educação Popular.

Finalmente, várias intervenções no Seminário de Córdoba insistem que é necessário e urgente reconhecer as novas subjetividades, ideias e alternativas que são geradas a partir das próprias práticas de Educação Popular; sua recuperação crítica, da sistematização de experiências, do resgate da memória da Educação Popular nos últimos anos, das discussões dentro das redes temáticas e da realização de estudos sistemáticos em escala latino-americana, será uma valiosa fonte de reconstrução dos novos paradigmas alternativos.

Dado o significado e o escopo do termo, quais são os conceitos que seriam ser ou exigiria redefinição? Mais uma vez, consta dos documentos da Secretaria da CEAAL onde forem formulados de forma explícita; com base nesses textos, mas apoiado por outros quando necessário, vou resumir abaixo as categorias que seriam redefinidas dentro dos discursos da Educação Popular.

A Secretaria do CEAAL (2000), argumenta que essa definição paradigmática se situa no contexto "de uma disputa ideológicas e políticas em torno desses conceitos também utilizados pelo discurso hegemônico", o que requer "superar ambiguidades e especificar o significado que elas têm de um quadro de pensamento crítico e alternativo" (2000, p. 14).

### **2.2.3.1 De onde se configura o alternativo?**

Em primeiro lugar, considero pertinente o chamado do CEAAL para reconfigurar o mapa de abordagens e categorias do discurso da Educação Popular dentro do contexto mais amplo dos debates sobre a reconstrução de paradigmas sociais e políticos alternativas, o que também está ocorrendo em outros campos de ação e conhecimento engajado socialmente. Portanto, o desafio de especificar as coordenadas conceituais da Educação Popular, no contexto da construção de novos paradigmas

críticos de emancipação exige, além do diálogo com outros movimentos culturais alternativos como o da Teologia da Libertação e da IAP, a incorporação das contribuições que estão sendo geradas de diferentes campos do pensamento crítico e de novas perspectivas teóricas.

Quanto àquilo que podem ser as coordenadas mais pertinentes de exploração e aprofundamento conceitual, penso que uma pista pode ser considerar as características definidoras de sua identidade discursiva, ou seja, rever quais são os limites das formas de compreender as leituras da sociedade e a vocação emancipatória da Educação Popular, bem como seu interesse na constituição dos sujeitos e em influenciar o campo subjetivo para através de metodologias e pedagogias alternativas.

Quanto ao primeiro traço constitutivo da Educação Popular, a leitura crítica da ordem social vigente, conforme já indicado no número anterior, continua a ser feito na forma da análise clássica de conjuntura ou período que privilegia a dinâmica global e continental sobre os nacionais e locais em um determinado período de tempo e privilegiando a análise das estruturas econômicas e políticas em detrimento do dinâmica social e cultural.

Por fim, frente ao modo de análise social determinista, linear, monolítico, dedutivo e parametral predominante, deve haver uma abertura de pensamento a leituras abertas, não lineares, plurais, transdutiva e dialética; reconhecer que as sociedades não só são "síntese de múltiplas determinações" (Marx), mas também cenário "de múltiplas possível" (Zemelman) exige incorporar nas caracterizações do contexto não apenas o que dados, mas as visões de futuro que os sujeitos vão gerando a partir de suas práticas e lutas sociais.

Quanto à atualização dos pressupostos conceituais que alimentam a intencionalidade emancipatória da Educação Popular e, portanto, de seu horizonte utópico, são escassas e mui-



to gerais as referências encontradas nos documentos analisados quais podem ser hoje as fontes do pensamento utópico de onde estão sendo gerados paradigmas de emancipação social e desencanto e incerteza podem ser geradas pela crise dos socialismos históricos.

É reconhecido que a teoria de gênero evidenciou os limites das próprias tradições críticas; além disso, será necessário recorrer as correntes de pensamento e práticas culturais alternativas surgidas em países do terceiro mundo ou desenvolvidas por intelectuais críticos comprometidos com as lutas sociais; é o caso dos estudos descoloniais, subalternos e culturais latino-americano, assim como as reflexões de Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh e Silvia Rivera, para citar alguns.

A título de exemplo, gostaria de destacar a importância de discutir o livro do pensador português Boaventura de Sousa Santos (2003), onde ele questiona: Por que se há tanto para criticar no mundo atual é tão difícil gerar teorias críticas sociais que nos orientam nos atuais processos de transformação? Ele propõe-se construir um pensamento contrário que recupera as promessas de emancipação social da modernidade enquanto supera o eurocentrismo e colonialismo inerentes a elas. Ele também busca incorporar contribuições críticas geradas a partir das diversas lutas culturais sociais e políticas atuais.

#### **2.2.4 O problema dos sujeitos da Educação Popular**

O primeiro tema refere-se aos sujeitos individuais e coletivos da Educação Popular; já se apontou como, na caracterização de sua especificidade se invisibilizou os atores-chave como ONGs e educadores populares, destacando os atores coletivos para os quais são orientadas as ações educativas: os mais "empobrecidos", os setores populares", movimentos e organizações

populares, numa perspectiva de construí-los como sujeitos sociais. Lá em cima, todos concordam; mas como entender a dita constituição ou auto constituição dos sujeitos?

O artigo do CEAAL enfatiza o lugar do emocional como traço das pessoas e os grupos tão importantes quanto o racional, a importância do diálogo, da comunicação e do poder como dinâmica relacional. Por sua vez, Torres (2000, p.24) descarta a imaginário da existência de um único Sujeito Social que protagonize a emancipação e aponta que existem múltiplos lugares sociais onde se expressam os conflitos do sistema e que dão origem a diferentes lutas e atores com potencial de mudança. De outro lado, Rivas (2000, p. 46) afirma que a Educação Popular deve "contribuir para a construção de sujeitos, não apenas acompanhando-os em suas lutas, mas assumindo o elemento cultural e o redimensionamento da subjetividade, como é o caso das mulheres ou das minorias étnicas".

Para a Secretaria do CEAAL, profundamente ligada ao tema dos sujeitos está o debate sobre cidadania. "A educação, no seu sentido mais cultural, está orientada para fortalecer a constituição dos sujeitos, em seu sentido mais político, está orientada para a constituição da cidadania, como condição social e jurídica para o exercício dos direitos e responsabilidades" (2000, p. 17).

Embora esse tema seja retomado adiante, basta ressaltar que no referido texto, a cidadania é assumida como categoria fundamental dos processos de democratização, pois aponta para um horizonte de luta aos movimentos e organizações populares.

Outra categoria colocada em discussão pela Secretaria do CEAAL é a do público, assumido como espaço cultural para a construção de significados comuns de coesão social; como construção da institucionalidade (normas e estruturas), como construção da sociedade civil; essa perspectiva é retomada nos

mesmos termos da oficina da Região Andina (2002). O mesmo ocorre com as mudanças na concepção do Estado, entendido como o bem público mais importante de uma sociedade e que inclui a ação do governo e da sociedade civil; esta última também é fundamental na temática dos sujeitos sociais, pois nos remete “a uma grande variedade de vozes e rostos, temas e campos de ação, formas de associação e expressão pública” (CEAAL, 2000, p. 12). É, portanto, o espaço privilegiado para acordos, redes, fóruns e consórcios como formas de ação coletiva. Como consequência desta reavaliação da cidadania, do público e da sociedade civil, o horizonte emancipatório da Educação Popular é redefinida no quadro democrático onde convergem várias forças sociais e políticas.

Pedro Pontual (2004) afirma a Educação Popular que tem o desafio de contribuir para a construção de alternativas “que afirmem o princípio da inclusão social” sem cair no reducionismo; para isso, propõe assumir a dialética exclusão/inclusão de forma multifacetada, multidimensional que considere a integralidade do ser humano. Por fim, João Francisco de Souza (2006), apoiando-se em Freire, levanta a necessidade de construir um multiculturalismo alternativo que possibilite assumir as diferenças culturais como possibilidade de crescimento coletivo.

No Seminário de Córdoba, foi proporcionado um espaço de reflexão sobre paradigmas emancipatórios, em que os participantes se pronunciaram sobre conceitos-chave da Educação Popular a serem retomados ou redefinidos como o “inédito viável”, poder e construção do poder, da democracia, da comunicação e “a noção de subjetividades”, porém, não vai além de sua enunciação. No mesmo sentido, são feitas alusões específicas à necessidade de “aprofundar-se no paradigma da Educação Popular ou de “produzir uma teoria de base”, de “continuar a trabalhar paradigmas” e de construir “uma visão holística”.

Além disso, não há esforços para desenvolver a discussão em torno perspectivas teóricas específicas que geram desafios à

Educação Popular. Duas exceções merecem destaque; em primeiro lugar, o exercício intelectual que Rezende (2002) realizou em torno das limitações do conceito predominante de cultura para dar conta fenômenos culturais atuais, centrais nas práticas educativas populares. Para cultura não pode mais ser pensada como o conjunto de traços que identificam um coletivo social, com certa coerência interna, algumas fronteiras e um mínimo de estabilidade e continuidade. Atualmente existem fluxos simbólicos que não param, que crescem a cada dia como uma mancha que afeta muitas pessoas, especialmente os jovens. Sim para a Educação Popular a crítica é central, supõe também ter critérios: para algumas populações existem uma infinidade de opções para escolher e nenhum critério para fazê-lo.

Em segundo lugar, a intervenção de Alejandra Domínguez (2003) em nome da REPEM no III Fórum Social Mundial, onde destacou que gênero não é um assunto, mas uma concepção e uma forma de ler a realidade; assim, por exemplo, a construção da democracia, além de ampliar os espaços públicos de participação e cidadania, envolve o cotidiano em todos os âmbitos da vida. A abordagem de que gênero é um sistema cultural que atribui papéis, identidades e padrões relacionais tem colocado à Educação Popular um desafio que pode ser transferido para outros campos de atuação: não se trata de conscientizar ou assumir a vontade de mudar, mas de redefinir a ordem de sentido que organiza as formas de nos representarmos e nos relacionarmos como homens e mulheres.

#### **2.2.4.1 Contribuições para uma reflexão sobre sujeito social e subjetividade**

Em relação à preocupação da Educação Popular em formar sujeitos sociais e trabalhar a subjetividade, apresentarei

algumas contribuições de autores que deram conteúdo conceitual a essas categorias. Isso nos permitirá ir além das representações do senso comum que consideram o sujeito como algo dado e o identificam com qualquer indivíduo ou população.

A categoria subjetividade está intimamente ligada aos processos culturais de construção de sentido, pertencimento e identificação coletiva. Ela envolve um conjunto de normas, valores, crenças, linguagens e modos de apreender o mundo, conscientes e inconscientes, físicos, intelectuais, afetivos e eróticos, a partir dos quais os sujeitos elaboram sua experiência existencial e seus próprios sentidos de vida (Torres, 2006).

Hugo Zemelman (1996 e 1997) considera que a subjetividade articula memória e utopia, inconsciência e reflexão, desejo e vontade, dimensões que dão sentido e potencialidade à historicidade social. Para ele, a subjetividade remete a uma ampla gama de aspectos da vida social, ritmos temporais e diferentes escalas espaciais, a partir das quais se produzem e reproduzem redes de relacionamento social mais ou menos delimitadas. Essas redes desenvolvem elementos culturais distintos a partir dos quais os indivíduos reforçam seus laços sociais internos e constroem uma identidade coletiva que tende a ser contrastante em relação aos outros.

Como um plano não totalmente determinado, a subjetividade, além de ser memória, consciência e cultura, é uma dimensão onde se expressam o incerto, o inédito, o novo, o possível e o utópico. Por isso, deve ser considerada não como um lugar social ou psicológico delimitado, mas como um *continuum*, um processo dinâmico que se cristaliza em concepções, instituições, grupos e laços sociais. Mas à maneira de um "magma", a subjetividade transborda novamente, gerando novos aglutinadores sociais, novas ideias e utopias, novos projetos que mobilizam a ação humana diante das limitações e resistências oferecidas pelo que é dado.

Por outro lado, para Boaventura de Sousa (1994), a suje-

tividade é o “espaço das diferenças individuais, da autonomia e da liberdade que se erguem contra formas opressivas que vão além da produção e atingem o pessoal, o social e o cultural.

Por fim, mais do que um novo campo temático de pesquisa social, a subjetividade pode se constituir como um lugar metodológico a partir do qual se releem processos, discursos e práticas. Esses elementos são constituintes de identidades coletivas e orientadoras de ações sociais potencialmente emancipatórias. Isso nos conduz à categoria de sujeito social. O sujeito social é entendido como um indivíduo ou coletivo com uma visão de futuro que viabiliza por meio de suas práticas.

Para Touraine (1997), "o sujeito é o desejo do indivíduo de ser ator". Ele só existe se conseguir mobilizar a memória e a solidariedade. Além disso precisa lutar, indignar-se e esperar. O sujeito inscreve sua liberdade pessoal nas batalhas sociais e nas libertações culturais. Portanto para Touraine não é possível construir sujeito fora da ação coletiva.

Para Zemelman (1996), um sujeito social é um indivíduo ou coletivo que compartilha uma experiência e identidade coletivas. Ele implanta práticas em torno de um projeto tornando-se uma força capaz de influenciar decisões sobre seu próprio destino e o da sociedade a que pertence.

Em sentido semelhante Sader (1990) considera que "o sujeito é uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas". Por meio dessas práticas seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades constituindo-se nessas lutas. Por isso nem todo indivíduo ou grupo social ainda que tenha uma identidade torna-se em sujeito em ator social. Ser um sujeito social é uma construção histórica que exige a existência de uma memória uma experiência e de imaginários coletivos (identidade). Além disso precisa de visões de futuro (utopias) que se viabilizam por meio de práticas orientadas a projetos.

Dessa forma, a subjetividade e os sujeitos sociais são realidades plurais e polifônicas, dificilmente compreensíveis por modelos de análise linear, iniciativas políticas dogmáticas ou propostas educacionais rígidas. Ao mesmo tempo em que são determinadas pelas circunstâncias, contribuem para conformá-las e criar espaços e sentidos sociais: são lugares do inédito, do novo, realidades que, a partir de perspectivas "objetivas", seria impossível reconhecer.

Como essas considerações afetam as práticas educativas populares? Em primeiro lugar, o imaginário do Sujeito Histórico permanece em questão; se reconhecermos que lutas, resistências e movimentos alternativos se constituem em diferentes esferas da vida social e que tanto fatores objetivos quanto processos subjetivos intervêm (emoções, convicções, crenças, valores), a ideia de um único sujeito de mudança desaparece e a crença de que somente através da consciência se geram solidariedades, compromissos e opções de mudança.

Também leva ao reconhecimento da educação como um espaço intersubjetivo, como "iniciativas institucionais que organizam situações comunicativas relacionando educadores e educandos em torno de tarefas e tempos específicos" (Martinic, 1995, p. 13); portanto, o escopo de intervenção da Educação Popular é cultural: as representações, imaginários e significados que as pessoas possuem para dar sentido e orientar suas práticas. A realização de propósitos políticos e culturais da Educação Popular passa, necessariamente, pela mudança das representações sociais de educadores e educandos, uma vez que estas (Moscovici, 1986) são interpretações que regem o mundo cotidiano, produzindo e reproduzindo crenças, normas e conhecimentos legitimamente aceitos por indivíduos e grupos.

Em relação ao conteúdo da Educação Popular, as relações de gênero, as sensibilidades e os significados da vida, bem como outras dimensões instituintes da subjetividade, podem ser assumidas como temas transversais de seus programas. Para

isso, a distinção feita por alguns autores (Magendzo, 1996) entre currículo manifesto, currículo oculto e currículo nulo, pode ser de grande ajuda; entendido o currículo como o que o aluno realmente aprende ao passar por uma experiência educativa, além do que é previsto pela instituição (currículo manifesto), envolve as relações e padrões culturais que ele vive na instituição (currículo oculto) e o que ele deixa de fora (currículo nulo).

A nível metodológico e pedagógico, a Educação Popular deve questionar-se sobre como se dão os processos de aprendizagem e construção de sentido a partir de suas práticas. Isso nos leva a compreender processos emocionais, cognitivos, volitivos, lúdicos como dimensões subjetivos que são gerados nas ações de Educação Popular para alcançar os propósitos educativos que os orientam. Nesse sentido, devem ser retomados e aprofundados propostas nascidas na Educação Popular como o diálogo de saberes e a negociação cultural. Para enfatizar as condições culturais e de poder que tornam a aprendizagem possível, as novas pesquisas permitem, por um lado, o reconhecimento de situações e conhecimento prévio dos sujeitos e, por outro, o questionamento ou desconstrução de aquelas condições, relacionamentos e modos de pensar que impedem a compreensão crítica do mundo e a emergência do inédito, do possível, enfim: da utopia.

Por fim, é importante salientar que, se a Educação Popular pretende renovar seus paradigmas, precisamos retomar a tese III de Marx (1978) de que "o próprio educador precisa ser educado". O maior desafio é como desaprender os esquemas profundos de interpretação herdados do "grande paradigma ocidental" no qual vários de nossos pressupostos estão baseados e que, embora invisíveis aos nossos olhos, definem a nossa concepção de mundo.

Dado que a Educação Popular não é estranha ao projeto moderno, ela compartilha crenças desse grande paradigma que



podem ser um obstáculo para a construção do pensamento emancipatório. Dois exemplos: em primeiro lugar, o que Maffesoli (1995) chama de "monoteísmo metodológico" que consiste em considerar a realidade como um universo, acreditando que a história tem apenas uma direção, que existe apenas um método verdadeiro de conhecimento, um Sujeito histórico de mudança, etc.; devemos também superar a razão dualista profundamente enraizada em nós que nos leva a ver como dicotomias teoria e prática, razão e emoção, subjetividade e objetividade, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, política e pedagogia, etc.

### **2.2.5 A Educação Popular e movimentos sociais**

A Educação Popular tem historicamente acompanhado e se integrado aos movimentos e organizações populares. No Seminário de Córdoba, um dos temas centrais foi a relação da Educação Popular com os movimentos sociais. Foi afirmado que as perspectivas para entender essa relação mudaram, pois as mudanças são evidentes na composição social dos movimentos (sujeitos não classistas), na formulação e expressão de seus conteúdos e em seus horizontes programáticos. Também foi mencionada a emergência de movimentos globais de resistência à globalização e sua relação com conceitos como cidadania e sociedade civil.

Nos documentos das discussões promovidas pelo CEAAL em diferentes espaços, identifiquei duas tendências em relação ao tema; uma que se concentra na atenção e análise do alcance político dos movimentos sociais; outra que enfatiza o papel que a Educação Popular deve desempenhar em relação à dinâmica de organização e mobilização social.

No primeiro caso, durante a plenária do Seminário no Brasil, um participante observou que, nas ONGs de Educação

Popular, algumas apoiam movimentos populares e outras são parte do movimento Popular<sup>17</sup>. Além disso, existem ações governamentais que geram mobilização social, pelo menos no contexto brasileiro. Essa distinção é importante porque destaca diferentes ênfases em termos da especificidade do trabalho educativo e do trabalho dos movimentos, bem como os desafios e responsabilidades de cada um.

Na revista Piragua 18 (2000), Salinas sugere que a Educação Popular deve trabalhar na formação de líderes e lideranças sociais. Pilar Ubilla sugere que a Educação Popular fortaleça vínculos, articule experiências e promova o protagonismo social. No II Fórum Social 2002, María Luisa Goldar propõe um desafio mais específico para a Educação Popular: “acompanhar e fortalecer os movimentos sociais, possibilitando uma leitura mais complexa do contexto em que atuam” (2002, p.16).

No Seminário da região do Cone Sul “Validade do pensamento de Freire” (Montevideu, 2001), Jorge Medina, do Centro de Educação Popular, abordou explicitamente as relações entre a Educação Popular e os Movimentos Sociais. Ele define os Movimentos Sociais “como redes de redes sociais e, por sua vez, essas redes sociais como redes de pessoas”. Essas redes se conectam umas às outras abaixo da superfície, “de uma forma não visível a olho nu”.

Medina (2021) alerta que abordar a questão dos Movi-

---

<sup>17</sup> Temos exemplos de associações populares que desempenham o papel de movimento popular, não se autocalificando-se como ONG; essas não recebem recurso público ou privado, realizam atividades de Educação Popular a partir da militância, dando ênfase a formação política e bandeiras de lutas desde a mobilização, reivindicação e participação de espaços de controle social. Geralmente, uma ONG recebe recursos públicos e ou privados e realiza atividades de Educação Popular a partir desses recursos, empregando pessoas e recursos, segundo o edital do qual participaram. Algumas podem ser caracterizadas como Organizações Sociais sem fins lucrativos que sobrevivem, permanentemente, via Parceria Público-Privada; outras, se mantêm a partir de participação de editais específicos de organizações nacional e internacional. (Paulo, 2019).

mentos Sociais requer abandonar esquemas anteriores que os concebem como estruturas rígidas, centralizadas e unidirecionais; eles devem ser vistos como realidades flexíveis e incertas com uma permanência instável ao longo do tempo. Ele levanta uma questão que preocupa os educadores: como ocorrem os processos de formação da consciência coletiva nos Movimentos Sociais? Ele sugere que a formação da consciência passa por processos não racionais, como o desejo e anseios pessoais, bem como o desenvolvimento de atitudes como o misticismo e a esperança. Essas motivações profundas são o que levam os sujeitos a construir redes que geram organizações, estas estão ligadas entre si formando novas redes e estas se articulam formando novos movimentos sociais.

Essas considerações levantam a necessidade de a Educação Popular valorizar simultaneamente os espaços cotidianos das pessoas, os espaços organizacionais e aqueles gerados pelas redes. Também valorizar o simbólico e a geração de imaginários e utopias que geram solidariedades e constroem novos horizontes para o futuro, contraculturas com sentido não capitalista. Como podemos alcançar isso? por meio de processos de formação abrangentes e propostas educativas que sejam acessíveis e massivas, fomentando a formação de multiplicadores do conhecimento adquirido.

### **2.2.5.1 Contribuições para a compreensão da ação coletiva**

Ao refletir sobre o nível de desenvolvimento da discussão em torno da Educação Popular e dos movimentos sociais, podemos identificar duas preocupações principais. Primeiramente, a ausência nos escritos e debates de novos movimentos sociais que estão desempenhando um papel crucial na recente conjuntura latino-americana. Alguns exemplos incluem os movimentos indígenas no Equador e na Bolívia, que foram capazes de

derrubar governos e apoiar a ascensão de novas forças políticas, e o Movimento dos Sem-Terra no Brasil e o movimento zapatista no México, que demonstraram vigor e grande versatilidade em termos de sua capacidade de convocação e mobilização e suas relações com a política.

Embora não possamos explorar essas experiências interessantes de organização e mobilização popular neste documento, permanece a questão sobre o papel que os processos educativos desempenharam neles. E se ocorreram, qual tem sido a contribuição dos discursos, práticas e atores da Educação Popular?

Em segundo lugar, é notável a ausência de discussões conceituais mais profundas sobre o que entendemos pela Educação Popular e pelos movimentos sociais - e qual foi ou pode ser o papel deste em sua configuração e desenvolvimento. Como contribuição para esta reflexão, compartilharei algumas abordagens sobre a singularidade, os traços característicos e o alcance político dos movimentos sociais e, finalmente, algumas ideias sobre o lugar que a Educação Popular pode desempenhar dentro deles.

Com base em nossa experiência na análise de organizações, protestos e movimentos protagonizados por moradores urbanos e a leitura crítica de diferentes abordagens teóricas, construímos há uma década um esquema interpretativo para analisar a ação coletiva que articula diferentes planos e dimensões de análise; apresento abaixo suas linhas básicas.

Primeiramente, entendemos por Movimento Social um tipo de ação coletiva, mais ou menos permanente, voltada para o enfrentamento de opressões, desigualdades, exclusões, lideradas por amplos setores da população que, por meio da organização e mobilização em torno de suas demandas e suas lutas, estão elaborando um sistema de crenças e uma identidade coletiva, ao mesmo tempo em que geram propostas e projetos que

modificam as estruturas do sistema social.

Isso significa que todo Movimento Social é uma ação coletiva, mas nem toda ação coletiva é um Movimento Social. Pode haver formas de associação social, popular ou comunitária que surjam em torno de uma necessidade ou demanda específica, mas que não geram nenhum tipo de alternatividade nem pretendem transgredir as estruturas do sistema. Também pode haver expressões de descontentamento social, como comícios, marchas e protestos focados em denunciar a injustiça, a dominação ou a exclusão, mas que, uma vez resolvida a razão de sua origem – ou muitas vezes sem alcançá-la – expirem ou se dilúem em outras práticas e instituições sociais.

Na análise de um Movimento Social ou de outras expressões de ação coletiva, é necessário considerar que diferentes fatores, aspectos, níveis, relações e significados sociais intervêm e interagem simultaneamente. Aqui estão algumas dimensões a serem consideradas na análise da Ação Coletiva:

1. A ação coletiva surge em torno de um conflito ou condição estrutural existente;
2. O conflito é vivenciado, percebido e elaborado pelos seus protagonistas a partir de seu cotidiano.
3. Os referentes avaliativos, cognitivos e ideológicos são usados para interpretar a situação e decidir se devem ou não se envolver na ação coletiva.
4. Laços de solidariedade são construídos entre os sujeitos, proporcionando uma base comunitária para os movimentos.
5. Os sujeitos e papéis dentro do movimento são definidos (líderes, ativistas, colaboradores ocasionais, simpatizantes, bases de apoio, etc.).
6. Uma identidade coletiva é construída entre os participantes dos movimentos, sempre aberta e conflituosa.
7. As dinâmicas associativas e organizacionais estruturam

a ação coletiva, assim como as redes e mecanismos que permitem a coordenação do movimento.

8. As formas e modalidades de ação coletiva e mobilização tornam o movimento visível.

9. A temporalidade da ação coletiva (continuidade/descontinuidade, curta, média, longa duração) confere historicidade ao movimento.

10. Sua capacidade de transgredir os limites do sistema social.

11. Suas relações com a política e seu impacto na política.

Sem a intenção de esgotar cada um dos planos de análise acima, delinearei algumas considerações que podem ser úteis para aqueles interessados em compreender a ação coletiva em sua complexidade. Primeiramente, todo movimento social se articula em torno de um conflito social que se expressa como desigualdade, exploração, opressão ou discriminação, afetando um segmento da sociedade que percebe isso como uma injustiça ou uma queixa, gerando dinâmicas associativas e mobilização para resolvê-lo.

A percepção dessa situação adversa ou problemática e a geração de alternativas ocorrem a partir do cotidiano das pessoas e de seu sistema de valores, crenças, conhecimentos e visões de futuro anteriores ou adquiridos pelos seus protagonistas; é a partir desses marcos interpretativos e avaliativos que os sujeitos dos movimentos sociais dão sentido e orientação à sua ação.

A identidade coletiva é uma construção que o movimento gera à medida que seus sujeitos reconstróem ou elaboram valores, representações e narrativas que configuram um sentimento de pertencimento, um "nós" que os diferencia dos "outros"; portanto, a identidade dos movimentos é constantemente refeita e negociada em conflito com as representações e práticas que o poder e os adversários exercem sobre eles.

Se concordamos com Melucci (1999) que os movimentos sociais são redes em movimento, devemos considerar que estas são construídas em uma dialética entre organização e mobilização. Os movimentos precisam estar permanentemente "em pé de luta": tomar as ruas, realizar marchas e protestos. Se privilegiam o organizacional, os movimentos correm o risco de se tornarem burocratizados; mas se privilegiam a mobilização, diminuem sua capacidade de consolidação ao longo do tempo.

A conformação histórica dos movimentos sociais articula-se em diferentes planos temporais: eles geralmente são incubados silenciosamente no cotidiano dos coletivos em sua luta cotidiana em torno de suas necessidades; isso está lentamente formando laços estáveis, *hábitos* e memória coletiva de resistência; essas redes sociais são o terreno fértil para o surgimento de associações e processos de mobilização.

Uma conclusão final do conceito apresentado é que os movimentos sociais buscam influenciar os fatores estruturais do sistema social que originam o conflito sobre o qual ele foi construído. Melucci (1999) se refere a isso como a capacidade de transgredir os limites do modelo social vigente; esse potencial "subversivo" transforma os movimentos sociais em atores políticos, pois questionam a ordem política, influenciam a definição de políticas públicas, ampliam a democracia e contribuem para a formação de cidadanias críticas.

Os Movimentos Sociais não podem ser considerados como uma "essência" unitária e homogênea, mas como uma construção histórica conflituosa onde convergem diferentes atores, racionalidades, formas organizacionais e mobilização, entre outros. Os movimentos sociais "empíricos" envolvem diferentes dimensões que os estruturam e múltiplas possibilidades de desenvolvimento: desvio, competição, controle, cooptação, aglutinação, solidariedades, rupturas e fragmentações, entre outras.

Embora os movimentos sociais sejam considerados uma expressão organizada da sociedade civil e não tenham como

principal objetivo disputar o acesso ao governo e aos órgãos colegiados à maneira dos partidos políticos, isso não significa que eles sejam apolíticos. Pelo contrário, a ação coletiva é política na medida em que evidencia o caráter político de todas as esferas da vida social, confronta o Estado e suas políticas, politiza os sujeitos que delas participam e amplia as fronteiras da democracia e da cidadania.

Por fim, os movimentos sociais também são políticos na medida em que constroem novas culturas políticas. Eles não se limitam à realização de suas demandas ou à implementação ou transformação de políticas de Estado, mas buscam afetar as representações e significados que a sociedade tem diante de uma determinada questão; por exemplo, ambientalistas, feministas e pacifistas buscam sensibilizar a opinião pública e as pessoas comuns para questões ambientais, discriminação de gênero ou violência através de suas ações, campanhas e manifestações.

Reconhecer essa multiplicidade de dimensões que compõem um movimento social pode fornecer algumas pistas sobre o lugar e as tarefas que a Educação Popular desempenhou ou pode desempenhar dentro ou ao lado deles. Ainda mais se considerarmos a Educação Popular como uma proposta educativa que atua no campo da subjetividade de coletivos populares específicos com a intenção de contribuir para que se constituam como sujeitos sociais críticos, protagonistas de sua própria emancipação.

Primeiramente, é urgente reconhecer e sistematizar experiências significativas de Educação Popular nos movimentos sociais. Isso possibilitaria identificar o escopo, as limitações, as conquistas e as dificuldades dessas propostas educacionais populares; a partir do reconhecimento de propósitos, espaços, conteúdos e estratégias pedagógicas geradas, poderiam ser derivadas abordagens mais precisas a esse respeito. Por enquanto,



podemos afirmar que a Educação Popular não pode se limitar apenas a denunciar as injustiças e desigualdades causadas pelo sistema capitalista neoliberal; deve prover ferramentas para enriquecer a leitura que as pessoas fazem de sua realidade reconhecendo seus quadros interpretativos anteriores e ampliando suas visões de futuro a partir do diálogo com as aspirações e desejos cotidianos das pessoas.

As organizações e os movimentos sociais tornam-se espaços de socialização e educação política na medida em que afetam as representações e alimentam novas identidades e utopias. A Educação Popular deve favorecer espaços de reflexão sistemática sobre essas mudanças representacionais e essa configuração de sentidos de pertencimento e ampliação de visões de futuro.

Da mesma forma, a Educação Popular ajuda os movimentos sociais a formar novas subjetividades e identidades políticas que ultrapassam os limites formais do sistema político. Ela amplia as noções de público e democracia, indo além da esfera estatal. Através de suas propostas formativas, pode contribuir para a formação do que alguns chamam de "cidadanias ativas" (Lechner, 2000), "novas cidadanias" (Dagnino, 2001), ou como preferimos, cidadanias alternativas, que não buscam tanto se integrar ao sistema político, mas transbordá-lo e repensá-lo de acordo com novos valores éticos e políticos.

## **2.2.6 Educação Popular, Cidadania, Democracia e Políticas Públicas**

A questão dos movimentos sociais está intimamente ligada ao problema das relações da Educação Popular com a política, a democratização, a cidadania, o poder local e as políticas públicas. Como afirmado no Seminário de Córdoba, a vocação política da Educação Popular parece estar circunscrita, no atual

período histórico, às possibilidades oferecidas pelas "democracias de baixa intensidade" predominantes nos países da América Latina.

De fato, é afirmado que "a partir dos movimentos sociais e das múltiplas expressões das organizações da sociedade civil, enfatiza-se a necessidade de democratizar as democracias, dar-lhes substantividade, por meio da participação ativa e permanente dos cidadãos e radicalizá-los devolvendo o poder ao mandato do povo e com um exercício participativo e democrático de governo" (Torres, 2003, p. 5). Nessas lutas pela democratização, a Educação Popular tem uma rica experiência, acompanhando processos de vigilância cidadã, governos locais progressistas, participação cidadã nos assuntos públicos e diálogo com instituições estatais responsáveis pelas políticas sociais. Mas também vem consolidando um legado reflexivo sobre as possibilidades e limitações desses âmbitos e categorias políticas.

É comum encontrar nos artigos e eventos realizados a partir do CEAAL referências insistentes e apelos específicos sobre a importância do cidadão na construção da democracia. Da mesma forma, destaca-se o papel da Educação Popular no fortalecimento da cidadania e democratização de todos os espaços cotidianos e privados.

Para fins desse equilíbrio, pararemos de retomar as contribuições de um texto que desenvolve sistematicamente a questão da relação entre cidadania e Educação Popular. Trata-se da intervenção de Jorge Osório na Oficina "Educação Popular e Construção da Cidadania" realizada no Fórum Social Mundial de Porto Alegre em janeiro de 2001. Para o ex-secretário do CEAAL, são seis contribuições da Educação Popular na construção da cidadania:

1. A Educação Popular pode construir uma educação para os direitos humanos e a paz, baseada em práticas concretas

em torno de sua defesa, promoção e exigibilidade. A Educação Popular ajudou a ampliar o conceito de cidadania como direito a ter direitos.

2. A Educação Popular contribuiu para a compreensão da cidadania como um processo de comunicação e identidade, mais do que uma categoria jurídica. Assim, a ação educativa popular para a construção da cidadania é uma prática cultural, presente, por exemplo, nas experiências de desenvolvimento local, de recuperação da memória coletiva, de formação de lideranças.

3. A Educação Popular possibilitou a construção da cidadania em termos de reconstrução de novos sentidos de vida; a partir de Freire, é uma educação em valores éticos e estéticos.

4. A Educação Popular tem contribuído para a construção da cidadania, como pedagogia que reconhece e articula as diferenças e a diversidade; assim, tornou-se uma proposta educativa de não discriminação, de interculturalidade e diálogo de saberes.

5. A Educação Popular contribui para a construção da cidadania ao construir uma pedagogia do político, da democracia. Gerou ferramentas para formar liderança, ganhar critérios e poder se expressar e intervir em espaços públicos oficiais.

6. A Educação Popular contribuiu para a formação da cidadania, comprometendo-se com a radicalização contínua da democracia; a partir de um horizonte de alteridade, a Educação Popular procurou ir além do estabelecido, dos limites do normal e do oficial.

Em suma, Osório (2004) afirma que a Educação Popular deve olhar para o futuro a partir deste valioso património construído nas últimas décadas. Diante do modelo econômico e político vigente, a Educação Popular deve convergir fragmentação e pluralidade em uma visão de uma determinada comunidade de pensamento.

No que diz respeito ao público, já apontamos como a Se-

cretaria do CEAAL em diversas intervenções descreve as mudanças que estão ocorrendo em torno de sua concepção. Núñez em seu artigo na La Piragua, afirma que a Educação Popular hoje deve reivindicar o público "influenciando as políticas públicas – e não apenas educacionais – e ocupando espaços na esfera pública".

Finalmente, surgem as seguintes questões: Até que ponto os governos têm interesse em abrir espaços para consulta ou diálogo? Até onde as estruturas são permeáveis para mudar e até onde elas vão? As partes estão interessadas em incluir agendas no social? Como se fortalecer a partir da agenda social e popular?

O CEAAL realizou uma oficina no Fórum Social Mundial de 2001 sobre Educação Popular e Poder Local, que contou com a participação de alguns destacados educadores populares. A partir das contribuições desses especialistas, foram identificados alguns desdobramentos temáticos, como a distinção entre governo local e poder local, que inclui outros atores envolvidos na construção e exercício do poder em um território específico, e não apenas no município. O poder local está relacionado à capacidade dos diferentes atores locais de conhecer e incidir em seu meio.

Se destacou que a construção do poder local envolve três áreas simultâneas: socioeconômica, sociocultural e sociopolítica. A primeira busca melhorar as condições materiais de vida, a segunda, a construção de sujeitos e identidades culturais e a terceira, a construção de relações democráticas. Além disso, o poder local deve estar atento a outros aspectos, como o componente técnico, a dimensão de gênero, geracional, ecológica, étnica e ética.

Para Pontual (2004), o local é um espaço privilegiado para a construção da democracia participativa e inclusão social. A participação requer práticas cidadãs participativas, vontade

política para promovê-las e a criação de mecanismos concretos de cogestão de políticas, como o orçamento participativo. No entanto, o poder local tem limites, e a garantia da boa participação e gestão local envolve outras instâncias do governo, o que leva à mudança da forma de funcionamento da máquina pública. Deve modernizar-se, flexibilizar-se, ser transparente e envolver mais ativamente os cidadãos.

No seminário de Córdoba, foi acordado assumir o tema da Educação Popular e das políticas educacionais. Embora as referências a isso sejam escassas, houve processos de resgate das escolas, vínculos com a formação de professores, debates sobre reformas educacionais, diálogo com outras abordagens educacionais e geração de propostas curriculares. Em alguns países, os educadores populares tiveram até presença e impacto nos próprios ministérios da educação.

Martinic (2003) destaca outro contexto significativo para a Educação Popular: a realidade educacional na região. As reformas educacionais realizadas desde os anos 80 foram orientadas por diferentes orientações políticas e ideológicas. No início, reorganizaram o sistema educacional (descentralização) e melhoraram sua eficiência. Nos anos 90, essas reformas foram orientadas para a qualidade dos resultados. As novas reformas procuram garantir a eficácia e a conectividade das escolas, a utilização das novas tecnologias e a flexibilidade e participação na sua gestão. No entanto, para Martinic, a bondade das reformas contrasta com a deterioração da economia dos países, o aumento da desigualdade de renda e da pobreza, o que não consegue melhorar a aprendizagem nem reduzir significativamente as lacunas que existem entre estudantes de diferentes origens sociais.

Finalmente, Francisco Cabrera (2002), da Guatemala, destacou que considerar a qualidade educacional a partir da perspectiva da Educação Popular envolve valorizar três aspectos: pedagógico, cultural e social. Ele também afirma que a

qualidade educacional está associada a quatro fatores decisivos: a capacidade dos professores, a sua vocação, a atualização e abertura do currículo e a questão da remuneração dos educadores. No mesmo debate, Pedro Pontual (2002) afirmou que a qualidade da educação, sob a ótica da Educação Popular, deve enfatizar a participação dos diferentes sujeitos nos espaços educativos; por exemplo, permitindo que as comunidades participem no desenvolvimento dos currículos.

Fica evidente que, a partir do campo da Educação Popular, é necessário aprofundar o debate sobre seu papel no campo das políticas educacionais. Seria importante que aqueles que vêm da Educação Popular participem dos projetos e execução dessas políticas, prestando contas do que têm feito e aprendido.

Em minha opinião, a história acumulada da Educação Popular, ao lado de organizações e movimentos sociais, pode fornecer ferramentas para que estes participem ativa e criticamente nos poucos espaços que os governos abriram a esse respeito. No entanto, não são as esferas mais altas de poder que são o lugar para fazer a Educação Popular.

### **2.2.7 Educação Popular, discriminação, multiculturalismo e interculturalidade**

Outro tópico de discussão acordado em Córdoba, mas que não foi muito explorado, é o "cultivo da diversidade e a superação de todas as formas de exclusão e discriminação". A partir do reconhecimento das reivindicações dos povos indígenas e afrodescendentes, bem como dos movimentos femininos e da diversidade sexual, essas lutas trouxeram à tona a questão do cotidiano como um cenário político e questionaram os papéis, relações e identidades construídas a partir dessas diferenças.

Acredita-se que a Educação Popular, com sua perspectiva emancipatória, deve reconhecer e incorporar essas dimensões da luta social e política. No entanto, esse tema está ausente nos artigos e discussões do período, exceto pelas recomendações de Martinic (2003) para "promover o fortalecimento de atores e identidades culturais" e referências específicas nas conclusões das oficinas realizadas no III Fórum Social Mundial para questionar "a discriminação de gênero e todos os tipos de discriminação, étnica, religiosa, sexual, etc." e resgatar as lutas da juventude nos últimos anos".

João Francisco de Souza, no Seminário "Região Brasil" (2002), é o único que aborda e desenvolve a questão da "educação multicultural ou intercultural, ou respeito pela diversidade". Reconhecendo a existência de diferenças econômicas, políticas, sociais, religiosas, culturais, ideológicas etc., ele questiona quais poderiam ser as bases para uma coexistência dessas diversidades.

Este contexto cultural levanta a possibilidade de nossa convivência ou nossa destruição. Segundo Souza (2002), baseando-se na ideia de Freire, vivemos em um mundo de diversidade cultural ou pluralidade cultural, mas não em um mundo multicultural. Para Freire, o multiculturalismo é o resultado de uma ação política, histórica e organizada para construir as possibilidades de convivência que não surgem espontaneamente; devem ser o resultado de um entendimento mínimo entre diferentes grupos que estabelecem objetivos comuns e constroem consensos que permitem a ação coletiva dentro dessa diversidade (Souza, 2002, p. 12).

Considerando que essa preocupação com a diversidade cultural, o multiculturalismo e a interculturalidade vão além do âmbito da Educação Popular e nos coloca em um dos debates políticos mais importantes da atualidade; gostaria de compartilhar algumas considerações sobre este assunto retiradas do texto

da professora Constanza Mendoza de Nacional (Mendoza, 2007).

O multiculturalismo, originário do inglês "multiculturalism", baseia-se no respeito pelos direitos individuais e coletivos de diversos grupos humanos, especialmente grupos étnicos. No entanto, em muitos casos, o prefixo "multi" não consegue abranger as dimensões do conflito gerado pela diferença cultural. A ambiguidade do termo multiculturalismo reside no fato de que ele pode ser interpretado tanto como a descrição de um fenômeno social quanto de um modelo político.

Como um fenômeno social, o multiculturalismo está ligado às políticas criadas para atender a uma série de demandas apresentadas pelos movimentos sociais que exigem formas específicas de integração às estruturas das democracias contemporâneas. Por exemplo, várias organizações indígenas têm reivindicado seu direito à terra, o respeito por seus costumes e maior participação política por décadas. Em resposta a isso, o Estado tem desenvolvido políticas que, em parte, têm atendido a essas demandas.

Como um modelo político, o multiculturalismo pressupõe que a inclusão de grupos culturalmente diferenciados é acompanhada por uma perspectiva conceitual e uma ordem jurídica que reconheça essa diferença no âmbito de um Estado-nação; por exemplo, os falantes de francês de Quebec, no Canadá. Portanto, é importante destacar que ainda existem diferentes posições político-acadêmicas que construíram elaborações sobre o multiculturalismo, que, como mencionado, tomam como eixo de discussão o reconhecimento de direitos.

A primeira delas é aquela proveniente do liberalismo clássico que reconhece a presença de minorias culturais, mas as subordina à autonomia dos indivíduos. Para essa posição, é mais importante respeitar os direitos dos indivíduos do que os direitos coletivos; por exemplo, eles veem com desconfiança as



práticas punitivas de algumas comunidades indígenas, considerando-as violadoras de alguns direitos individuais.

A segunda posição, de natureza comunitária, critica a insuficiência do modelo liberal para reivindicar os direitos dos grupos culturais; para isso, supõe que antes devem ser garantidos direitos coletivos, que permitam a efetivação dos direitos individuais. Ao defender a autonomia dos grupos étnicos, os comunitaristas reivindicam a identidade étnica; por exemplo, no caso dos povos indígenas, buscando garantir que suas formas de organização, normas e valores sejam respeitados, mesmo que às vezes entrem em conflito com o ordenamento jurídico estatal.

Essas duas posições têm fissuras a serem resolvidas. No primeiro caso, presume-se que os direitos dos grupos étnicos estão incluídos nos direitos dos cidadãos, o que significaria sua captura no âmbito de um Estado. No segundo caso, argumenta-se que os direitos coletivos desses grupos têm precedência sobre os direitos individuais, o que abre a discussão sobre a coexistência de diferentes ordens jurídicas no âmbito de um Estado.

Portanto, o multiculturalismo questiona a prioridade dos direitos coletivos ou a supremacia dos direitos individuais, mas acima de tudo a distinção entre diferença e diversidade. A diversidade se refere à convivência harmoniosa e livre de conflitos de diferentes etnias e manifestações culturais, enquanto a diferença enfatiza a tensão que surge no reconhecimento do outro, mas principalmente no reconhecimento de seus direitos. O que está em jogo no debate sobre a diferença cultural é uma luta constante entre o particular, o diferente (grupos e populações "minoritárias") e o que é nomeado pelo poder como universal ou como "a maioria". Essa tensão constante é o que será capturada pela perspectiva intercultural e pelo conceito de interculturalidade.

O debate proposto pela interculturalidade diz respeito ao fato de que a questão não é apenas sobre como estar juntos e ser

incluídos dentro de uma determinada ordem jurídica, mas sobre aceitar a diferença de indivíduos e coletivos em suas necessidades, opiniões, desejos, conhecimentos e formas de agir; isso significa reconhecer que essas diferenças são dinâmicas, históricas e, como mencionado, geram tensões.

Enquanto no plano multicultural ainda existe um princípio de inclusão de grupos sociais, especialmente grupos étnicos, onde prevalece um critério de semelhança, o projeto intercultural enfatiza a diferença, onde o que se reconhece é a existência de "fragmentos" que juntos não podem formar um todo. A imagem da colagem pode ser reveladora, pois é um plano onde aparentemente todos se encaixam, mas nunca há uma articulação entre um fragmento e outro.

Do ponto de vista da Educação Popular, o que está em jogo no uso de um ou outro termo (multiculturalismo ou interculturalidade) não é apenas uma forma de conceituar diferença, identidade ou diversidade cultural; implica também reconhecer que a existência no mesmo território de diferentes grupos sociais, com expressões e práticas culturais variadas, não é um processo estático ou harmonioso, mas pelo contrário, está mudando, é dinâmico e sujeito a tensões e lutas permanentes.

### **2.3 Uma reivindicação recorrente: o debate sobre pedagogia**

Apesar de que o educativo e o pedagógico seja um componente inseparável da especificidade da Educação Popular (daí o seu nome) e que sua identidade tenha sido definida como prática, proposta e corrente educativa, é surpreendente que o debate sobre a questão pedagógica não tenha sido abordado de forma explícita nas publicações e discussões produzidas pelo CEAAL durante o período analisado.

À medida que o foco do debate recente tem sido as mu-

danças no contexto, em sua vocação utópica (novos paradigmas emancipatórios), em sua opção política (democracia, cidadania, políticas públicas), em sua relação com os movimentos sociais e no problema da discriminação (étnica, de gênero, sexual, cultural), a reflexão sobre os aspectos especificamente educativos das práticas de Educação Popular tem sido ofuscada. Isso é confirmado por não ser considerado como um dos eixos conceituais definidos no Seminário de Córdoba para a reflexão atual sobre as coordenadas conceituais da Educação Popular.

Talvez a explicação para esse “esquecimento” esteja associada à concepção predominante de política e pedagogia. Em alguns casos, o ponto de partida é separar as duas dimensões, considerando o político como uma área mais abrangente e estratégica,<sup>18</sup> em detrimento do pedagógico, visto instrumentalmente como uma “ferramenta”, “prática” ou estratégia metodológica; conseqüentemente, prioriza-se a “opção política” dadas as urgências da conjuntura decorrentes da leitura do contexto feita a partir de uma mesma perspectiva paradigmática, e as “tarefas” que lhe são atribuídas à Educação Popular é instrumentalizar essas demandas.<sup>19</sup>

Em nossa visão, essa separação entre o político e o pedagógico não é possível em qualquer prática educativa, muito menos na Educação Popular, que, por definição, significou uma politização da educação e uma pedagogização do político. Se reconhecermos que as relações de poder/conhecimento são inseparáveis e permeiam todas as esferas da sociedade, devemos admitir que o poder e a política não residem apenas no sistema político, mas permeiam todas as relações e práticas sociais, e que a produção, apropriação e recriação do conheci-

---

<sup>18</sup> A maioria das referências à política a assimila ao sistema político institucional: Estado, partidos, esfera pública, políticas públicas, etc.

<sup>19</sup> Uma contribuição valiosa são as reflexões de Jorge Osorio sobre a EP e a cidade é a dimensão pedagógica e a política se articulam criativamente.

mento não se limitam aos "espaços educacionais formais".

Se a especificidade do campo da Educação Popular reside em abranger práticas, processos e discursos educativos a partir de uma opção política emancipatória e voltada para populações populares, organizações e movimentos sociais; a reflexão pedagógica e política tem sido e deve ser inerente à Educação Popular. Essa preocupação, que às vezes assume a forma de reivindicação, estava presente, embora marginalmente, em quase todos os eventos do CEAAL durante o período estudado. Por nunca ter sido levantado como tema principal dos debates, foram frequentes as intervenções dos participantes reclamando da especificidade educativa da Educação Popular, clamando pela “recuperação do espaço educativo e pedagógico da Educação Popular” ou pelo “resgate do tema da produção de conhecimento”.

A intervenção de Carmen, participante do painel intitulado “Atualidade do Paradigma da Educação Popular” no Seminário no Brasil, é eloquente a esse respeito:

*Tenho a impressão de que, quando se fala de Educação Popular, si se colocasse Movimentos Sociais seria o mesmo. É como se tratasse do ideário de um movimento popular democrático... A Educação Popular tem uma especificidade pedagógica, sinto a falta desse elemento nas discussões... Tem muita gente fazendo movimento através da mobilização popular, mas também tem muita gente fazendo isso a partir da Educação Popular, que tem um diferencial que é ético e pedagógico. (2002, p. 26).*

### 2.3.1 O que é o pedagógico na Educação Popular?

Para contribuir para a reflexão sobre as relações entre a Educação Popular e a pedagogia, vou destacar alguns aspectos que, na minha opinião, devem ser revisitados para aprofundar essa discussão. Inicialmente, vou propor um conceito não instrumental do pedagógico; Em seguida, com base nas múltiplas

e dispersas referências encontradas na documentação analisada, vou destacar o papel que ela tem desempenhado e deve desempenhar como componente constitutivo da Educação Popular e como dimensão reflexiva das intencionalidades, modalidades, sujeitos, conteúdos e metodologias das práticas educativas populares.

Nos discursos analisados, apontamos que a concepção predominante do pedagógico se limita ao campo de práticas específicas (no melhor dos casos) ou às metodologias, técnicas e ferramentas utilizadas nessas práticas; em contraste, o político é assumido como o plano das orientações e intenções emancipatórias e das estruturas e atores institucionais de poder (Estado, políticas públicas, partidos, cidadania).

Seguindo Ricardo Lucio (1994), começamos diferenciando os conceitos de educação e pedagogia. O primeiro é mais amplo e refere-se a práticas sociais intencionalmente voltadas para a formação de sujeitos por meio da transmissão de valores, conhecimentos e habilidades condizentes com a concepção de mundo daqueles que os agenciam. Assim, a educação, como fato histórico, é permeada por tensões, interesses e projetos em jogo em uma sociedade. Portanto, a Educação Popular é uma das muitas práticas educativas presentes em nossos países e se diferencia por sua intencionalidade emancipatória e sua opção pelo campo popular.

Em todas as práticas educativas, existe um conhecimento implícito, nem sempre tematizado, que faz parte do patrimônio cultural da sociedade e se refere ao saber educar; quando esse conhecimento se torna objeto de reflexão, temos a pedagogia. Assim, o saber pedagógico se refere à tematização explícita sobre por que e para que se educa, com quem e como se educa. A construção contemporânea da pedagogia como disciplina tem sido associada à sistematização das práticas educativas e dos saberes pedagógicos produzidos especialmente em contextos escolares. Isso não significa que não possamos falar de uma

pedagogia de outras práticas educativas como a Educação Popular, na medida em que elas também têm uma intencionalidade, algumas áreas, alguns conteúdos, metodologias e alguns sujeitos que têm sido reconhecidos por seus praticantes, no nosso caso, educadores populares.

Reconhecer a pedagogia como conhecimento de práticas educativas, passíveis de serem conceituadas, e os educadores como seus portadores, tem implicações para o campo da Educação Popular. Por um lado, uma pedagogia da Educação Popular deve questionar não apenas o como (metodologia), mas também o porquê (sentido) e o para quê (intencionalidade), sobre o onde (áreas), com quem (sujeitos educativos) e o quê (conteúdo). Por outro lado, a construção de uma pedagogia da Educação Popular requer o envolvimento dos educadores populares como sujeitos capazes de refletir sobre suas experiências.

Assumir a pedagogia como saber também evidencia a já mencionada relação entre saber e poder. De fato, em todos os campos sociais, os saberes socialmente legitimados convivem com outros saberes subjugados, que não podem ser formalizados, mas que, como outros saberes, também circulam em múltiplas áreas e de várias maneiras. Isso se expressa em uma tensão sobre quem pode "verdadeiramente" falar sobre uma determinada questão, como saúde ou política, por exemplo, e sobre qual questão é mais ou menos importante, por exemplo, o político ou o pedagógico. Dessa forma, reivindicar a discussão pedagógica da Educação Popular dentro do CEAAL é uma questão simultaneamente cognitiva e política. Cognitivo, pois reconhecerá, sistematizará e potencializará os saberes pedagógicos presentes nas práticas educativas populares e, ao mesmo tempo, empoderará os educadores de base como sujeitos de debate, não como concessão de intelectuais da Educação Popular ou das ONGs, mas como uma necessidade inescapável na construção das coordenadas conceituais da Educação Popular.

### **2.3.2 Contribuições para a reflexão pedagógica na Educação Popular**

Com essas considerações, podemos dizer que na construção de uma reflexão pedagógica da Educação Popular não estamos começando do zero. Além da história acumulada produzida ao longo das últimas décadas, cuja principal fonte – não a única – tem sido o pensamento e a obra de Paulo Freire, podemos resgatar no corpus de textos produzidos desde o CEAAL nos últimos 4 anos, um conjunto de valiosas contribuições sobre o lugar, o significado e os conteúdos do pedagógico na Educação Popular, os quais retomarei.

Em primeiro lugar, há muitas referências à dimensão pedagógica da Educação Popular. Assim, por exemplo, nos artigos da La Piragua 18 que se referem à sua especificidade, às dimensões que a constituem e aos princípios que a identificam, além de mencionar sua intencionalidade política e vínculos com outros sujeitos e práticas sociais, são assinaladas as características pedagógicas. Vejamos.

No artigo da secretaria do CEAAL afirma-se que a Educação Popular “é uma ação cultural, pedagógica e política” que tem em seus princípios o diálogo de saberes entre os sujeitos que participam do ato educativo, animados pelo educador. No artigo de Torres, diz-se que a Educação Popular busca cumprir seus propósitos político-emancipatórios, “atuando no campo da subjetividade” dos educandos e por meio de metodologias participativas e ativas. Felipe Rivas destaca-se como elementos constitutivos da produção coletiva de conhecimento e do diálogo do conhecimento. Por fim, para Bertha Salinas (2000), o núcleo da Educação Popular tem dois componentes pedagógicos: sua metodologia dialética participativa e a especificidade de seu conteúdo: a realidade.

Para a mesma autora, a força da Educação Popular reside na maneira como as coisas são feitas; portanto, sua contribui-

ção deve ser "transferir sua maneira de trabalhar e, com ela, seu pensamento" para outras práticas sociais e o desafio mais urgente da Educação Popular deve ser abordar seu aspecto pedagógico: como as pessoas aprendem, diferenciando o específico de cada conteúdo e população com a qual trabalham.

Da mesma forma, para a educadora María Rosa Goldar, participante do Seminário do Brasil: "a maior riqueza da Educação Popular é a sua "capacidade de desenvolver processos transversais que passam de forma dialética por mudanças pessoais, transformações comunitárias, processos locais que buscam conectar e nutrir transformações sociais e globais" (La Piragua,18). Essa especificidade e escopo de ação da Educação Popular, nos níveis pessoal, coletivo, organizacional e de movimento em espaços concretos e com populações específicas, é expressa por Pilar Ubilla nos seguintes termos: "A Educação Popular se articula com a vida cotidiana, com as histórias de vida, a construção de identidades com a memória coletiva da comunidade, fazer mudanças visíveis a partir das práticas..." (2000, p. 54).

Em termos mais práticos, durante o Seminário do Cono Sul (Santiago, 2002), um educador paraguaio, ao compartilhar sua experiência, afirmou que "a metodologia de capacitação se baseia nos princípios da Educação Popular: respeito ativo às pessoas, desenvolvimento de capacidades coletivas para a defesa dos interesses próprios das pessoas, da cultura social e organizativa das comunidades".

Vemos assim que, a partir da Educação Popular, o sujeito educativo é simultaneamente o individual e o coletivo, numa perspectiva mais ampla de construção de sujeitos e movimentos sociais. Como alguém apontou no Seminário de Córdoba: as transformações pessoais e coletivas não são dicotômicas, nem o assunto pode ser separado da intencionalidade do ato educativo.



A especificidade educativa da Educação Popular, além de trabalhar com indivíduos e coletivos assumidos como sujeitos em construção, também é definida pelo campo específico em que atua: sua subjetividade. Para avançar na realização de intencionalidades éticas e políticas emancipatórias, as práticas educativas populares buscam influenciar ou afetar algum aspecto da subjetividade de seus educandos, seja por meio da formação de sua 'consciência social', da apropriação e construção do conhecimento", da 'formação de valores' ou da ampliação de seus horizontes e visões de futuro. Nas palavras de Leis (2000, p. 58): “A Educação Popular deve ser parte ativa de processos que geram ou reconstroem interesses, aspirações, culturas e identidades que aspiram ao desenvolvimento humano”.

Essa identidade formativa (de sujeitos e de subjetividade) da Educação Popular coloca o problema das aprendizagens; no entanto, como apontou um participante da Oficina Región Andina (2002, p. 2): "Há um déficit no tema da aprendizagem. Não temos sistematizado nossas contribuições sobre o tema e nisso o CEAAL pode desempenhar um papel importante". Em perspectiva semelhante, durante o Terceiro Fórum Social Mundial (2003), um participante apelou para a urgência da reflexão sobre a questão da aprendizagem nas práticas educativas populares:

Creio que devemos recuperar tudo isso que tem sido debatido no fórum educativo, que é como centrar tudo isso na aprendizagem e em torno de como os diferentes componentes circulam; porque temos descuidado muito da parte pedagógica desde a Educação Popular e devemos recuperá-la e ver todas essas aplicações em sala de aula, na comunidade, nos diferentes contextos que isso implica e aprofundar toda essa abordagem. (2003, p. 21).

Essa demanda por reflexão sobre as aprendizagens na Educação Popular é complementada pela questão sobre os con-

teúdos de suas práticas educativas. Além dos conhecimentos específicos de cada domínio de ação (por exemplo, direitos humanos, formação de líderes, formação profissional), existe um critério comumente aceito, que deve ter como ponto de partida e ponto de chegada, "a realidade dos sujeitos". Souza (2002), no Seminário no Brasil, expressou da seguinte maneira:

Quais são as exigências para o debate pedagógico? Tomando a realidade como objeto de conhecimento, o conteúdo dos processos pedagógicos torna-se a compreensão, a interpretação e explicação da realidade e a elaboração de projetos para superar os aspectos que se apresentam como necessários para a transformação e a mudança... O conteúdo do processo pedagógico deve ser a realidade natural e cultural e suas contradições em suas múltiplas facetas e diferentes exigências. As disciplinas ganham importância como um banco de informações que nos ajudará a entender essa realidade. (SOUZA, 2002, p. 12).

Para concluir esta revisão dos referenciais pedagógicos dispersos encontrados em toda a produção do CEAAL entre 2000 e 2003, vou me referir a duas lacunas ou ausências notáveis; uma, o problema das orientações e propostas metodológicas; a segunda é o problema da formação de educadores. Exceto por algumas alusões a que a "Educação Popular deve desenvolver a produção e apropriação do conhecimento" ou ao "diálogo de saberes", não são visíveis as reflexões que possam estar ocorrendo sobre o que já foi apontado como "o legado mais valioso da Educação Popular: "suas formas de trabalho e sua "didáticas" específicas; ou seja, há um silêncio sobre os modos pelos quais os princípios éticos e as intenções políticas emancipatórias se concretizam em práticas educativas concretas. Seu reconhecimento, sistematização, socialização e discussão seriam uma das tarefas imediatas que podem ser incentivadas a partir do CEAAL.

Uma categoria central nas práticas educativas populares é

a de 'formação'; ao contrário das práticas escolares, na Educação Popular quase não falamos de "ensino", mas de formação de sujeitos, formação de valores, formação de consciência, etc. O conteúdo e os usos práticos dessa categoria também merecem ser aprofundados. Em recente pesquisa sobre Pedagogia das organizações populares (Barragán, Mendoza e Torres, 2006), constatamos que, em torno da formação, outras práticas se articulam, como 'acompanhamento', 'observação' e 'animação', bem como o pressuposto de que a formação promovida pelas organizações é o resultado tanto de práticas educativas explícitas quanto de múltiplas interações, conversações e ações cotidianas. Assim, confirmamos o que foi dito no primeiro capítulo, a Educação Popular tem contribuído para expandir o campo intelectual da educação em nível latino-americano e talvez mundial. Por um lado, compreender a educação além das instituições escolares e reconhecer seu caráter político; por outro lado, enriquecer a discussão pedagógica com sua proposta teórica e prática em torno do diálogo cultural e incorporar a categoria de formação.

#### **2.4. O atual renascimento da Educação Popular**

Embora seja verdade que a Educação Popular - como conceito pedagógico e movimento educativo - esteve presente na história da América Latina desde meados da década de 1960, temos testemunhado, na última década, o surgimento de múltiplas experiências, coletivos, redes e ações formativas que a reivindicam. Esse renascimento da Educação Popular também significou uma renovação de seus atores, conteúdos e práticas, que é necessário reconhecer.

Após o ímpeto radical e revolucionário das décadas de 1970 e 1980, houve um recuo de seu sentido político emancipador ao longo da década de 1990, associado à crise do socialis-

mo soviético e à conseqüente avalanche ideológica antiesquerdista, à transição democrática em alguns países do continente, à queda do regime sandinista e aos processos de paz na América Central e ao recrudescimento da repressão em países como a Colômbia. O novo discurso que se impôs e se expandiu foi a celebração da democracia liberal, que era apresentada como superação do confronto entre capitalismo e socialismo, e como a única forma possível de organização política; após décadas de luta contra os regimes autoritários e seu desejo de reconstruir os frágeis sistemas democráticos, muitos educadores populares e organizações da sociedade civil acolheram com entusiasmo o novo horizonte político, reorientando suas práticas educativas para a formação cidadã.

No entanto, os efeitos nefastos da aplicação das políticas econômicas neoliberais (aumento da pobreza, desemprego e desigualdade), a perda de legitimidade dos governos de transição e a expansão de práticas clientelistas, corruptas e mafiosas, e o aumento da criminalidade e do conflito social, criaram as condições para que em vários países da região se reativassem movimentos sociais históricos (indígenas, camponeses), surgissem outros novos (antineoliberais, ambientais, juvenis), se fortalecessem ou surgissem novos partidos e movimentos políticos de esquerda, e que alguns deles chegassem a governos locais e nacionais.

Foi ao lado desse renascimento das lutas sociais, bem como das indignações, anseios e esperanças que elas expressam, que a Educação Popular voltou a ser um sentido, um sentimento e um motivo para muitas pessoas e coletivos, que a veem como um referencial político, ético e pedagógico para orientar suas práticas. Esse renascimento, como a canção *A cigarra* de Silvio Rodríguez, da Educação Popular é evidenciado na proliferação de coletivos, encontros e jornadas de reflexão que vêm sendo realizados em diferentes países do continente

em torno de seu nome<sup>20</sup>. Da mesma forma, após o período de desencanto e ceticismo em relação às pedagogias libertadoras no mundo acadêmico, são criadas aqui e ali, Cátedras, cursos, seminários e conferências sobre Paulo Freire e seu legado, a Educação Popular e as pedagogias críticas, em universidades públicas e privadas, desde o Rio Bravo até a Patagônia, e até mesmo, do outro lado do oceano Atlântico<sup>21</sup>.

Esse novo ímpeto da Educação Popular também foi reconhecido nas últimas assembleias do CEAAL, a partir das quais foi proposto e ratificado o mandato de que esta plataforma e rede de centros inspirados na Educação Popular se transformem em um movimento em torno dela e se articulem mais decididamente com os movimentos sociais presentes na América Latina e no Caribe; sua nova denominação, Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe, confirma essa intencionalidade instituinte. Sem dúvida, essa decisão representa uma oportunidade histórica para que o Conselho recupere vitalidade e legitimidade dentro do amplo espectro dos movimentos sociais, coletivos e redes sociais em torno da Educação Popular.

A seguir, farei uma síntese concisa sobre os campos, atores e áreas de atuação da Educação Popular, bem como sobre as mudanças no contexto e as emergências que hoje caracterizam e desafiam as práticas educativas populares.

---

<sup>20</sup> Convido você a explorar o “encontro de Educação Popular” na internet para que possa ver como em países como Chile, México, Argentina, Uruguai, Brasil, Panamá e Colômbia têm aumentado, nos últimos anos, atividades de EP. Estes encontros ressaltam a importância da Educação Popular como um meio de promover a transformação social, reconhecendo que a prática social é a base da produção de conhecimento e do surgimento de consciências crítica

<sup>21</sup> O Instituto Paulo Freire do Brasil identificou mais de 20 Cátedras Paulo Freire no continente, sem contar os inúmeros eventos acadêmicos sobre seu legado.

### **2.4.1 Campos, atores e áreas de atuação**

Como uma ação educativa emancipadora, a Educação Popular tem mantido uma relação próxima com outras correntes alternativas, como a teologia da libertação, a comunicação alternativa, o feminismo e a Pesquisa-Ação Participativa. Assim, seus atores e práticas têm se articulado a outros projetos, processos e movimentos em torno da economia solidária, dinâmicas eclesiais e culturais, bem como processos políticos de conquista e ampliação da democracia e da cidadania. Fazer um balanço do campo da Educação Popular na América Latina hoje exige identificar a multiplicidade de espaços, atores e práticas que se assumem como tal.

Nos primeiros tempos, a área privilegiada da Educação Popular foi a alfabetização e a educação de jovens e adultos, mas rapidamente se expandiu para a formação de líderes de organizações e movimentos sociais (camponeses, populares, locais), ao trabalho em saúde, comunicação, gênero, meio ambiente e economia solidária; com os processos de democratização iniciados na última década do século XX, a Educação Popular se envolveu na escola formal, bem como na formação para a participação local, educação cidadã e direitos humanos. Atualmente, surgem temas emergentes como soberania alimentar, agroecologia, juventude, interculturalidade, direitos da população LGBT e justiça comunitária.

Desde o início, por sua vocação emancipadora, as práticas educativas populares privilegiaram populações consideradas oprimidas, exploradas ou discriminadas, como os camponeses, os habitantes de bairros populares e outras categorias de trabalhadores; desde a década de 1980, os "setores populares" adquiriram rostos particulares, nas mulheres, jovens e comunidades cristãs de base; com a ampliação dos campos e perspectivas de ação, a Educação Popular hoje trabalha com professores e es-

tudantes de instituições educacionais formais, jovens, líderes e autoridades locais, população LGBT, povos originários e afro-descendentes.

A Educação Popular privilegia a realização de ações de capacitação e formação de pessoas, coletivos e organizações sociais nos temas mencionados e por meio da realização de oficinas, cursos e campanhas, formação de escolas de líderes e na produção de materiais educativos e comunicativos. Alguns dos centros de Educação Popular também se dedicaram à pesquisa social e pedagógica, em particular à chamada sistematização de experiências.

#### **2.4.2 Contextos e desafios atuais**

Esta amplitude e riqueza do campo da Educação Popular precede e excede o espaço formado pelo CEAAL; no entanto, esta rede continental de mais de uma centena de centros de Educação Popular na América Latina é um cenário privilegiado para reconhecer os contextos, as tensões, os debates e desafios no campo educativo popular. Com base em uma revisão dos artigos que constavam na Revista La Piragua entre 2002 e 2012 e da minha participação em diversos espaços e processos de Educação Popular na Região, em particular na Colômbia, a seguir, sintetizo o ambiente e os desafios atuais da Educação Popular.

Como mencionado no início, desde meados dos anos noventa, o entusiasmo e otimismo depositados na democracia liberal após o fim das ditaduras, rachou diante da evidência das nefastas consequências sociais trazidas pelas políticas neoliberais. Passadas duas décadas, os indicadores de pobreza e desigualdade social dispararam em todos os países, o desemprego, a precariedade e a informalidade tornaram-se as características predominantes do mundo do trabalho. Por outro lado, a pluto-

cracia e a corrupção agravaram a crise de legitimidade de governos e partidos políticos.

Diante da deterioração das condições de vida da população, reativaram-se diversas expressões de resistência e protesto. O início do século coincidiu com a ascensão de diferentes movimentos indígenas, camponeses e populares em países como Equador, Bolívia, Brasil, Colômbia, Argentina e México. O Fórum Social Mundial, que se reúne desde 2000, expressa e aglutina esses ares de mudança em torno do lema "Outro mundo é possível". Também como expressão do descontentamento generalizado, movimentos políticos de esquerda chegaram ao poder. As democracias oligárquicas que sucederam as ditaduras começaram a ser substituídas por governos de esquerda ou progressistas em países como Brasil, Bolívia, Argentina, Venezuela, Equador, Uruguai e El Salvador. Sensível a essas transformações e emergências e a partir de sua preocupação em garantir sua vigência crítica e utópica, os centros do CEAAL reconhecem desde 2003 os seguintes desafios, que foram assumidos como mandatos e eixos de ação em suas Assembleias de Recife (2004) e Cochabamba (2008) e afirmados em Lima (2012):

#### **2.4.2.1 Afirmação da Educação Popular dentro dos paradigmas emancipadores.**

Essa preocupação surge do reconhecimento ao longo de sua história como corrente crítica e da necessidade de atualizar suas perspectivas políticas diante das recentes mudanças no contexto mundial e da hegemonia do pensamento único neoliberal. Este desafio também evidencia uma preocupação sentida por parte dos coletivos do CEAAL sobre os sentidos políticos que orientam suas práticas educativas, após um período dominado pela retórica liberal.



Passada uma década, podemos afirmar que há consensos quanto ao desafio que a Educação Popular apresentou diante dos "paradigmas emancipadores". O primeiro é assumir a categoria de "paradigma", não só como perspectiva epistemológica, mas em um sentido amplo, como matriz cultural, da qual os coletivos sociais leem e se relacionam com a realidade e na qual as subjetividades são primordiais. São emancipadores "se dão espaço às visões que mostram seu desacordo com as desigualdades e assimetrias da ordem predominante, prefigurando assim uma sociedade justa e humanizada". O segundo consenso é que, ao falar de paradigmas emancipadores a partir da Educação Popular, estes envolvem uma dimensão gnoseológica (interpretação crítica), uma dimensão política (opção alternativa diante dessa realidade) e uma dimensão prática (orienta as ações individuais e coletivas). Assim, na Educação Popular, a renovação de paradigmas implica fortalecer a consciência crítica e as subjetividades rebeldes. O terceiro é que o emancipador não é patrimônio exclusivo da Educação Popular, mas esta se situa no campo mais amplo de correntes críticas e utópicas como a filosofia, teologia, ética e psicologia da libertação.

Um último consenso é que a Educação Popular possui seu próprio acúmulo teórico e prático que deve ser retomado e sistematizado, bem como a experiência dos atuais movimentos sociais latino-americanos. Na Educação Popular, não só existe um legado como corrente pedagógica, mas também um saber proveniente de sua prática. Também os atuais (nem sempre recentes) movimentos sociais na região estão recriando os repertórios de protesto e os discursos a partir dos quais justificam e orientam sua ação (como a luta pela dignidade, pelo bom viver, bem viver ou viver bem).

### **2.42.2 A formação de sujeitos e subjetividades rebeldes a partir da Educação Popular**

A construção de alternativas políticas, sociais, culturais e éticas ao capitalismo envolve a reativação e produção de imaginários, crenças, valores, vontades, pensamentos e sentimentos diferentes daqueles impostos pelo sistema, bem como de indivíduos e coletivos capazes de se posicionar diante destas circunstâncias adversas e agir autonomamente em defesa de seus interesses, identidades e visões de futuro. Isso tem ocorrido no crisol das lutas sociais que no campo e na cidade hoje abalam a velha ordem; também a partir dos centros, coletivos, projetos e práticas de Educação Popular tem crescido o reconhecimento da necessidade de contribuir para a formação destas subjetividades críticas, indignadas e rebeldes, bem como sujeitos na pluralidade de pessoas, comunidades e setores da população que protagonizam ou podem protagonizar ações coletivas para transformar este sistema de dominação.

Nos últimos anos, as estratégias educativas se enriqueceram, na medida em que não só visam à formação de uma consciência crítica, mas também a formar outras sensibilidades, vontades, espiritualidades e corporalidades que possibilitem diversos e, ao mesmo tempo, caminhos convergentes de resistência, emancipação e construção de alternativas. Isso também é evidenciado na ampliação de estratégias metodológicas que, além do diálogo, do uso de técnicas participativas e da construção coletiva de saberes, incorporam narrativas, percursos, expressão estética e corporal.

### **2.4.2.3 Articulação da Educação Popular aos movimentos sociais e a Educação Popular como movimento.**

Desde suas origens, a Educação Popular está associada aos processos organizativos e movimentos populares que reivindicam diversas demandas para dignificar suas condições de vida. Em torno desses movimentos sociais populares, articulou-se o discurso sobre o sujeito histórico da mudança social, sobre a afirmação de identidades culturais e sobre a contribuição da Educação Popular à constituição desse sujeito.

No entanto, desde meados da década de noventa, muitos centros e a própria secretaria do CEAAL concentraram suas energias em se relacionar e influenciar nas instituições e políticas públicas que emergiam na transição democrática, negligenciando seus vínculos históricos com as organizações de base e os movimentos populares. Por sua vez, estes viviam um processo de reativação e, com suas mobilizações, mostraram os limites das novas democracias.

Dentro de seu processo de revitalização, os movimentos populares reconheceram a importância da educação, construindo propostas pedagógicas que, embora reconheçam a contribuição de Freire e da Educação Popular, baseavam-se em novos referenciais, como a pedagogia da terra dos camponeses no Brasil, a pedagogia rebelde dos zapatistas no México e a educação própria dos indígenas na Colômbia. A Educação Popular começa a retomar e revitalizar seus vínculos com os movimentos sociais, para compartilhar suas acumulações, aprender com eles e continuar construindo juntos pensamento pedagógico e estratégias educativas emancipadoras.

#### **2.4.2.4 Educação Popular e democratização radical da vida**

As democracias que realmente existem na América Latina têm sido caracterizadas como de "baixa intensidade", "restritas ou limitadoras"; isso porque reduzem o exercício da cidadania à emissão do voto e não garantem uma participação decisória sobre os assuntos importantes da sociedade.

Por isso, a partir dos movimentos sociais e de outras expressões das organizações da sociedade civil, enfatiza-se a necessidade de democratizar as democracias, de radicalizá-las ao devolver o poder do mandato ao povo e dar-lhes integralidade, articulando o crescimento econômico com a justiça social e o exercício participativo do governo. Nessa luta por democratizar a democracia, multiplicaram-se as experiências de vigilância cidadã, de governos democráticos locais e de coletivos que buscam influenciar na reconfiguração do público e no resgate público das políticas de governo.

A Educação Popular como educação democrática, como educação para os direitos humanos e como educação para a participação, sem dúvida, contribuiu para esse processo de democratização. No entanto, é necessário avançar em uma posição própria, crítica e alternativa, em relação a uma educação democrática e cidadã, além dos marcos liberais hegemônicos.

#### **2.4.2.5 Educação Popular e superação de todas as formas de exclusão e discriminação social**

Um dos elementos centrais reivindicados pelos povos indígenas e afrodescendentes, pelos movimentos de mulheres e pelos movimentos em torno dos direitos e da diversidade sexual, tem sido o direito à igualdade na diversidade, o direito de serem respeitados na diferença que define identidades e modos

de expressão e realização pessoal e coletiva. Com suas lutas e demandas, eles apontaram para a subordinação e discriminação que aprofundam a lógica da exploração econômica e da manipulação política. Eles foram ao cerne das lógicas de negação da dignidade humana que predominam na visão ocidental da vida e nos modelos culturais, religiosos e sociais hegemônicos. Eles colocaram o tema da vida cotidiana no cenário da luta política e nos obrigaram a revisar radicalmente nossas formas de construção dos papéis sociais que assumimos e das relações sociais que geramos.

A Educação Popular foi instada a reconhecer essas dimensões da emancipação humana, essas novas expressões da luta social e política. Por isso, atualmente, está presente nas lutas lideradas pelos povos ancestrais - indígenas e afrodescendentes -, mulheres, coletivos gays, lésbicas e trans e outras populações discriminadas pelo sistema. No entanto, educadores e educadoras populares ainda devem continuar se perguntando o quanto ainda precisamos avançar neste caminho de construção da equidade e superação de todas as formas de discriminação.

#### **2.4.2.6. Educação Popular e novos sentidos de comunidade**

Uma das emergências mais significativas em alguns dos movimentos sociais latino-americanos é a defesa e reivindicação de sentidos, valores, formas de relação e de vida comunitárias. Embora, como afirma Eduardo Galeano, "a comunidade seja a tradição mais americana", tanto nos movimentos sociais clássicos quanto nos discursos e práticas educativas fundacionais e refundacionais da Educação Popular, a preocupação com a comunidade não foi importante.

Enquanto Freire insistia que a educação não é unidirecional nem individual, mas dialógica e comunitária, o discurso fundacional e sua ênfase no estrutural e no organizativo, subes-

timou o comunitário, significado associado aos discursos desenvolvimentistas de "promoção e desenvolvimento da comunidade". Por outro lado, os discursos fundacionais, ao reivindicar a democracia, a cidadania e a participação, também não encontravam no comunitário um referencial conceitual coerente com seu discurso, pois era visto como um resquício das formas tradicionais de relação social e política.

No entanto, desde a última década do século XX, diferentes lutas e processos sociais populares insistem em recuperar, ressignificar e recriar a comunidade. Por um lado, os povos indígenas buscam preservá-la e fortalecê-la como modo de vida que tece seus vínculos com a natureza e com o território, fortalece reciprocidades na produção econômica, relações sociais e formas de governo. Por outro lado, os povos afrodescendentes buscam renascer como comunidades que se afirmam em suas cosmovisões e práticas culturais e a partir das quais defendem seus territórios e projetos de vida em comum. Também o fazem os movimentos camponeses e de moradores que veem na cooperação e na ajuda mútua uma estratégia para construir seu tecido social e alternativas coletivas em campos e cidades; finalmente, diferentes processos associativos em torno da reivindicação de direitos sociais e culturais recorrem a valores e práticas solidárias e defendem essas tramas comunitárias e a produção do comum em diferentes cenários (Torres, 2020).

Este retorno à comunidade não tem sido indiferente aos educadores populares; seja porque trabalham com populações indígenas, afro, camponesas e vizinhas que assumem seus processos organizativos e de ação coletiva como comunitários, seja porque em suas próprias práticas vivenciam que promovem valores e vínculos comunitários ou porque ideologicamente se identificam com a construção e defesa da comunidade e do comum, como alternativa ao capitalismo. O fato é que, cada vez mais, surge a necessidade de assumir esses sentidos comu-

nitários como uma dimensão incontornável na construção de projetos e alternativas de vida coletiva.

Nesta perspectiva, temos insistido em recuperar e potencializar o potencial contestador, instituinte e emancipador do comunitário, como dimensão incontornável na construção de processos alternativos ao capitalismo. Nesse sentido, são comunitárias as políticas e práticas que promovem a geração e fortalecimento de sentidos, valores, vínculos e ações baseadas na reciprocidade, ajuda mútua, solidariedade e produção do comum (Torres, 2013). Esta posição se distancia de visões de comunidade que a identificam com grupos homogêneos de população unidos apenas por possuírem características comuns; do nosso ponto de vista, na comunidade cabe a diferença, a alteridade e o singular, pois o que sustenta a comunidade são processos intersubjetivos que devem ser constantemente alimentados.

A partir destas maneiras renovadoras de entender a comunidade, o comunitário e o comum, é que a Educação Popular é desafiada atualmente. Talvez por isso, alguns coletivos começam a incorporá-los entre seus motivos, finalidades e critérios de trabalho e alguns autores começam a propor uma Educação Popular e comunitária, uma pedagogia do comum, uma pedagogia da comunidade e uma comunagoria<sup>22</sup>(Ángeles, 2018; Osorio, 2018; Jaime, 2019).

Por fim, os motivos, os sentidos comunitários e do comum se constituem hoje em um desafio para a educação comunitária. Por um lado, exige incorpora-los dentro de suas finalidades político-pedagógicas; por outro, implica fortalecer vínculos e práticas embasadas pela solidariedade, cooperação e reciprocidade.

---

<sup>22</sup> É uma proposta pedagógica elaborada pelo professor Juan Carlos Jaime Fajardo, inspirada no conceito de comunidade criado por indígenas Oaxaca, recontextualizada para o âmbito escolar.

## **Capítulo - 3**

### **REFLEXÕES FINAIS**



Neste livro, explorei a relevância, a trajetória e situação atual da Educação Popular na América Latina, destacando seu impacto em diversos setores educacionais e sociais, suas origens históricas, políticas e epistemológicas. Apresentei alguns dos desafios contemporâneos que surgiram de pesquisas realizadas e experiências vividas em movimentos populares, como professor universitário e acompanhando processos de Educação Popular, especialmente na Colômbia.

A Educação Popular tem se adaptado e respondido às mudanças políticas, sociais e culturais da América Latina desde suas origens. O compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática tem sido uma constante, mesmo quando as táticas e estratégias mudaram. Educadores como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí e, mais notavelmente, Paulo Freire, moldaram o campo, enfatizando a interconexão entre educação, política, pedagogia e emancipação.

As pedagogias transformadoras e libertadora é um marco na trajetória da Educação Popular na América Latina, vivida através de movimentos, ideias e práticas que refletem as lutas e aspirações dos setores populares em contextos urbanos e rurais de países latino-americanos.

A abordagem política e pedagógica de Freire à educação como um meio de “ler a realidade e reescrever a história” tem sido particularmente influente. Ele propôs uma educação que fosse dialógica, problematizadora e profundamente crítica, onde o educando também se torna educador. Em contraste com

os métodos “bancários” tradicionais, a visão de Freire colocou o diálogo, a participação e a conscientização no centro do processo educacional.

No entanto, o caminho da Educação Popular não tem sido isento de desafios. Desde as décadas de 1980 e 1990, os países latino-americanos têm enfrentado pressões significativas da globalização, do neoliberalismo e das mudanças políticas. Essas forças moldaram e, por vezes, desafiaram as práticas e paradigmas da Educação Popular. Mas em resposta a isso, a Educação Popular resiste, renova-se e reinventa-se. Porém, ainda vemos a emergência de novos movimentos sociais, a revalorização de pedagogias críticas e a expansão de temas e práticas de Educação Popular.

A Educação Popular é um testemunho de que é possível sujeitos populares se apropriarem, mediante uma proposta político-pedagógica, de sua história e, assim, lutar contra todo tipo de opressão e exclusão. Ela tem mostrado que pode ser uma ferramenta para a transformação social e que através do diálogo problematizador, da leitura crítica da realidade e da ação política é possível construir um futuro mais justo e democrático.

A Educação Popular continua sendo uma força vital enraizada nas lutas e aspirações da América Latina. Sua capacidade de se adaptar, evoluir e influenciar faz dela uma ferramenta política poderosa para emancipação social. O legado de Paulo Freire, juntamente com os esforços contínuos de muitos e diferentes educadores populares, garante que a Educação Popular permaneça relevante, potente e viva nas próximas décadas.

## REFERÊNCIAS

ÁNGELES, I. **Pedagogía de la comunalidad**. Herencia y práctica social del pueblo Ñ Bakuu, Oaxaca. Escuela Normal Experimental Venustiano Carranza, 2018.

APORTES. **Dimensión Educativa**. Bogotá. Disponível em: <https://descubridor.idep.edu.co/Record/5615>. Acesso em: 24 setembro 2023.

AVILA, R. 1992. **¿Qué es pedagogía?** Editorial Antropos, Bogotá, 1992.

BARRAGÁN, D.; MENDOZA, C.; TORRES, A. **Saberes y prácticas pedagógicas de las organizaciones populares**. Folios, Universidad Pedagógica Nacional, n. 23, 2006.

BENGOA, J. **Educación para los movimientos sociales**. Proposiciones, SUR, n. 15, 1987.

BOAL, A. **Teatro del oprimido**. México, Editorial Nueva Imagen, 1989.

BOSCO PINTO, J. **Perspectivas y dilemas de la Educación Popular**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1984.

BRANDÃO, C. R. **La educación popular en América Latina**. Quito: CEDEP, 1989.

BRANDÃO, C. R. **O que é a educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CABRERA F. **Intervención en Seminario Latinoamericano de Educación Popular**. Córdoba, CEAAL 2002.

CASTAÑO, M. J. **Contribuciones de Rafael Ávila Penagos a la teología de la liberación y a la educación liberadora**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

CEAAL, Secretaría General, **Documento de orientación para**

**definir ejes estratégicos**, México, CEAAL, 2000.

CENDALES, L.; MARIÑO, G.; PERESSON, M. **Alfabetización y Educación Popular en América Latina**. Bogotá: Dimensión Educativa, 1983.

CULTURA POPULAR. **Revista de Educación y Cultura Popular**. CELADEC. Disponible en: <http://documentacion.cidap.gob.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=7252>. Acceso en: 24 setembro 2023.

DAGNINO, E.; ÁLVAREZ, S.; ESCOBAR, A. **Política cultural y cultura política**: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales. Bogotá: Taurus – ICANH, 2001.

De SOUZA, J. **Intervención en Seminario Latinoamericano de Educación Popular**. Córdoba, CEAAL 2002.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**, Editorial Nueva América, Bogotá, 1975.

FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. Bogotá, La rosca, 1970.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. Montevideo: Paz e Tierra, 1968.

FREIRE, P. **La pedagogía del oprimido**. Montevideo: Siglo XXI, Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, P. **Entrevista con Paulo Freire**. Educación, Santiago de Chile, 1973.

FREIRE, P. **El acto de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo XXI, 1983.

FREIRE, P. **La dimensión política de la educación**. Cuadernos pedagógicos, Quito: CEDECO, n. 8, 1985.

FREIRE, P. **Reflexión crítica sobre las virtudes del educador**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda de Ayllu, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI, 1993.

- FREIRE, P. **Política y educación**. México: Siglo XXI Editores, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la ciudad**. México: Siglo XXI, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la indignación**. Madrid: Morata, 2001.
- GALEANO, E. **Venas abiertas de América Latina**. México, Siglo XXI, 1973.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Las culturas populares en el capitalismo**. La Habana: Casa de las Américas, 1984.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. México: Grijalbo, 1991.
- GARCIA HUIDOBRO, **La educación popular en Chile**, Santiago, CIDE, 1989.
- GHISO, A. **Reflexiones sobre la pedagogía**. Papeles del CEAAL, Santiago de Chile: CEAAL, 1992.
- GIROUX, H (1992). **Teoría y resistencia en educación**, México, Siglo XXI – UNAM, México. 1992.
- GOLDAR, 2002. **Intervención en Seminario Latinoamericano de Educación Popular**. Córdoba, CEAAL 2002.
- GRAMSCI, A. Antología. **Selección de textos, traducción y notas de Manuel Sacristán**. Madrid, Siglo XXI, 1970.
- GUELMAN et al. **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- GUTIERREZ, G. **Teología de la liberación**, Lima, Salve Terra, 1970.
- HARNECKER, M. **Los conceptos elementales del materialismo histórico**. México: Siglo XXI Editores, 1971.
- JAIME, J. C. **La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos**. Argumentos, v. 30, n. 83, 2017.
- JARA, O. **Educación popular: La dimensión educativa de la acción política**. San José de Costa Rica: CEASPA – Alforja,

1981.

JARA, O. **El método dialéctico en la Educación Popular**. Cuadernos pedagógicos, Quito: CEDECO, n. 7, 1984.

JARA, O. **La educación popular latinoamericana**. San José: CEP - CEAAL, 2018.

JIJON, V. **Intervención en el Taller de Educación Popular de la Región Andina**. Córdoba, CEAAL, 2002.

KAPLUN, M. **El comunicador popular**. Quito, CIESPAL, 1985.

KUHN, T. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: FCE, 1971.

ILLICH, I. **La sociedad desescolarizada**. Barcelona: Barral, 1970.

LA PIRAGUA. **Revista Latinoamericana de Educación y Política**. CEAAL. Disponible em: <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/la-piragua-revista-latinoamericana-y-caribena-de-educacion-y-politica-ceaal/>. Acesso em: 24 setembro 2023.

LECHNER, N. Nuevas ciudadanías. Revista de Estudios sociales, n. 5. Bogotá, Universidad de Los Andes, 2000.

LEIS, R. **Educación popular: raíces y alas**. La Piragua n. 18, CEAAL, 2000.

LEIS, R. **Educación popular y nuevos paradigmas**. La Piragua n. 20, CEAAL, 2004.

LENIN, V. I. **¿Qué hacer?** Editorial Lenguas extranjeras, Pekín, 1970.

LOVISOLO, H. **La educación de adultos entre dos modelos**. Cuadernos de la Fundación Carlos Chagas, Fundación Carlos Chagas: São Paulo, 1988.

LUCIO, R. **La construcción del saber y del saber hacer**. Aportes, Dimensión Educativa, n. 41, 1994.

- MAFFESOLI, M. **El conocimiento cotidiano**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- MAGENDZO, A. **Currículo y educación para la democracia en la modernidad**. Bogotá: PIIE - Instituto Luis Carlos Galán, 1996.
- MAGENDZO, A. **Dialogando con la Educación Popular**. Una contribución a la búsqueda de nuevos lenguajes. La Piragua, CEAAL, n. 21, 2004.
- MARIATEGUI, J. **Temas de educación**. Lima, Empresa editorial Amauta. 1928
- MARIÑO, G. (compilador). **Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes**. Aportes, Dimensión Educativa, n. 33, 1991.
- MARIÑO, G. **La ilustración de las ilustraciones**. Elementos para una historia de la Educación de Adultos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1993.
- MARTI, J. **Obras Completas**, tomo 19, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975.
- MARTÍN BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones**. México: Gustavo Gili, 1987.
- MARTINIC, S. **Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social**. La Piragua, CEAAL, n. 11, 1995.
- MARTINIC, S. **Aportes a la reflexión sobre educación popular**, CEAAL 2003.
- MCLAREN P. **Critical pedagogy. Where are we now?** New York: Peter Lang Publisher, 2007.
- MARX, C. **Sociología y filosofía social**. Barcelona, Editorial Península, 1967.
- MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).
- MEDINA, J. **Movimientos sociales y educación popular**. Se-

minário da região do Cone Sul “Validade do pensamento de Freire”. Montevideú, CEP, 2001.

MEJÍA, M. R. **Educación Popular**: problemática actual. La fuerza del Arco Iris. Santiago de Chile: CEAAL, 1989.

MEJÍA, M. R. **Educación popular en los noventa**. Quito: CE-DECO, 1990.

MEJÍA, M. R. **La pedagogía y lo pedagógico en la Educación Popular**. Papeles del CEAAL, CEAAL, n. 2, 1992.

MEJÍA, M. R. **Educación política y popular para la nueva época**. Libreta de apuntes, n. 39, 1993.

MEJÍA, M. R. **Educación y política**. Fundamentos para una nueva agenda latinoamericana. La Piragua, CEAAL, n. 7, 1999.

MEJÍA, M. R. **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur**. Bogotá: Cooperativa del Magisterio, 2011.

MEJÍA, M. R.; AWAD, M. **La educación popular hoy**. En tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora, 2004.

MELUCCI, A. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: El Colegio de México, 1999.

MENDOZA, C. **Ese otro que también me habita**. Reflexiones sobre diferencia, multiculturalismo e interculturalidad. En: GARZÓN, M. T.; MENDOZA, C. (editoras). **Mundos en disputa**. Intervenciones en estudios culturales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

MORÁN, E. **El método**: las ideas. Madrid: Cátedra, 1990.

MOSCOVICI, S. **Psicología social**. Barcelona: Paidós, 1986.

NAVARRO, P.; DÍAZ, C. **Análisis de contenido**. En: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis, 1994.

NÚÑEZ, C. **Educar para transformar**, transformar para educar. Guadalajara (México): IMDEC, 1986.



- NÚÑEZ, C. **La revolución ética**. México: CEAAL, 1997.
- NUÑEZ. C. **¿Refundamentación de la educación popular?** La Piragua n. 18, CEAAL 2000.
- OSORIO, J. (editor). **La fuerza del arco iris**. Santiago de Chile: CEAAL, 1989.
- OSORIO, J. **Perspectivas de la acción educativa para la democracia**, Santiago, CEAAL, 1991.
- OSORIO, J. **Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe- El periodo 1993 - 1997**. La Piragua, CEAAL, n. 20, 2004.
- OSORIO, J. (editor). **Freire entre nos. 50 años de Pedagogía del oprimido**. Santiago: Nueva Mirada ediciones, 2018.
- PAGANO, A. **Los desafíos de la educación popular para el siglo XXI**. La Piragua n. 18, CEAAL. 2000.
- PAULO, F. dos S. **A Formação do (as) Educadores (as) Populares a partir da Práxis: Um estudo de caso da AEPPA**. 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PAULO, F. dos S. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018. 268 f.
- PAULO, F. dos S. **Relações público-privado na educação: políticas de democratização na concepção a Educação Popular?** *Ciência em Movimento: Educação e Direitos Humanos*. v. 21, n. 42, dezembro de 2019.
- PAULO, F. dos S. **Educação popular freiriana como paradigma da educação do campo e da educação ambiental**. *Geografia Ensino & Pesquisa*, [S. 1.], v. 26, p. e4, 2023. DOI: 10.5902/2236499472224.
- PÉREZ E. **Warisata, la escuela-ayllú**. La Paz, Industria gráfica Burillo, 1962.

- PEREZ, E. El reto fundamental. **La Piragua**, n. 18, CEAAL, 2000.
- PONTUAL, P. **Intervención en Seminario Latinoamericano de Educación Popular**. Córdoba, CEAAL 2002.
- PONTUAL, P. Presentación. **La Piragua**, n. 19, CEAAL, 2003.
- PUIGROSS, A. **Discursos y tendencias de la Educación Popular en América Latina**. Revista Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, n. 3, 1987.
- PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ, M. (comps.) **Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.
- PUIGGRÓS, A. **La educación popular en América Latina**. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, 1998.
- PUIGROS A. **Historia de la Educación Popular en América Latina**. Tarea n. 15, 1987.
- PREISWERK, M. **Educación Popular y Teología de la Liberación**. Buenos Aires: CELADEC, 1995.
- QUNTANILLA, M. **Intervención en Seminario Latinoamericano de Educación Popular**. Córdoba, 2002.
- REBELLATO, J. **La encrucijada de la ética**. Madrid, Instituto Paulo Freire de España, Madrid, 2008.
- REZENDE, M. **Intervención en Seminario Latinoamericano de Educación Popular**. Córdoba, CEAAL 2002.
- RIVAS, F. Educación popular: la necesidad de un nuevo modelo. 2000. **La Piragua**, n. 18, CEAAL, 2000.
- RIVERA, S. **Un mundo ch'ixi es posible**. Buenos Aires, Tinta y Limón, 2016.
- RODRÍGUEZ, S. **Obra completa**. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 2002.
- ROMERO, L. A. **Los sectores populares urbanos como sujeto**

**histórico.** Propositiones, SUR, n. 19, 1990.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**, Río de Janeiro, Paz e terra, 1990.

SALINAS, B. Aportes de la educación popular al proceso de democratización política. **La Piragua**, n. 18, CEAAL, 2000.

SANTOS, B. de S. **La caída del Angelus Novus**: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Bogotá: ILSA - Universidad Nacional de Colombia, 2000.

SANTOS B. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Buenos Aires, CLACSO 2006.

SARMIENTO, F. **De la educación popular**, Santiago, Imprenta de Julio Belis y compañía, 1849.

SIME, L. **Los discursos de la educación popular**. Lima: Tarea, 1991.

SOUZA, J. F. **Intervenção no Seminário Regional do Brasil**, 2002.

TAREA. **Asociación de Publicaciones Educativas**. Disponible em: <https://tarea.org.pe/>. Acceso em: 24 setembro 2023.

TORRES, A. Bolívar y la educación popular. *Cultura Popular*, n. 10. CELADEC, 1985.

TORRES, A. **La educación popular y lo pedagógico**. Evolución reciente y actuales búsquedas. *La Piragua*, CEAAL, n. 7, 1993.

TORRES, A. **Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta**. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

TORRES, A. **Movimientos sociales y organización popular**. Bogotá, UNAD, 1997.

TORRES, A. **Sujetos y subjetividad en la educación popular. Pedagogía y saberes**. Bogotá, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional, n. 15, 2000.

TORRES, A. **Subjetividad y sujeto como perspectiva de inves-**

**tigación social y educativa.** Revista Colombiana de Educación, UPN – CIUP, n. 50, 2006.

TORRES, A. **El retorno a la comunidad.** Bogotá: El Búho - CINDE, 2013.

TORRES, A. **Vigencia y vigor de la educación popular e los inicios del siglo XXI.** Decisio, CREFAL, n. 40, 2015.

TORRES, A. **Movimientos sociales y educación popular en América latina.** La Habana: Editorial Caminos, 2018.

TORRES, A. **Simón Rodríguez, primer educador popular latinoamericano.** En: Simón Rodríguez, de oficio maestro. Bogotá, Editorial laboratorio Educativo, 2019.

TORRES, A. **Comunidad en movimiento.** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2020.

TORRES, A. **La Educación Popular en el siglo XXI.** Debates y emergencias (inédito), 2021.

TORRES, A. **Educación Popular:** historicidad y potencial emancipador. Editorial: Laboratorio Educativo: Bogotá, 2021b.

TORRES, F. **Por caminos propios:** Construcción pedagógica de la Teología Popular. Bogotá: Dimensión Educativa, 1999.

TORRES, R. M. **Educación popular:** Un encuentro con Paulo Freire. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

TORRES, R. M. **Discurso y práctica de la Educación Popular.** Quito: Ciudad, 1989.

TOURAINÉ, A. **El regreso del actor.** Buenos Aires: Editorial EUDEBA, 1987.

TOURAINÉ, A. **Producción de la sociedad.** México: UNAM, 1995.

TOURAINÉ, A. **¿Podremos vivir juntos?** México: FCE, 1997.

UBILLA, P. Los desafíos de la educación popular para el siglo XXI. **La Piragua**, n. 18, CEAAL, 2000.

VARGAS, L.; BUSTILLOS, G. **Técnicas participativas para**

**la educación popular.** San José de Costa Rica: CEP Alforja, 1981.

VASCONI, T. **Contra la escuela:** Borradores para una crítica marxista a la educación. Bogotá: Ediciones Espartaco, 1974.

VIGIL, C. **Educación Popular y protagonismo histórico.** Buenos Aires: Humanitas, 1989.

WALSH, C. **Educación e interculturalidad.** Lima: Ministerio de Educación de Perú, 2002.

ZARCO, C. Educación popular: Nuevos horizontes y renovación de compromisos. **La Piragua**, CEAAL, n. 18, 2000.

ZARCO, C. **Desafíos de la educación popular.** En; Memorias del Foros Social Mundial 2001. México, Mimeo, 2001

ZARCO, C. **Intervención en Seminario Latinoamericano de Educación Popular.** Córdoba, CEAAL 2002.

ZEMELMAN, H. **Conocimiento y sujetos sociales.** México: El Colegio de México, 1987.

ZEMELMAN, H. **De la historia a la política:** La experiencia de América Latina. México: Siglo XXI - Universidad de las Naciones Unidas, 1989.

ZEMELMAN, H. **Cultura y política en América Latina.** México: Editorial Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas, 1990.

ZEMELMAN, H. **La educación en la construcción de sujetos sociales.** La Piragua, CEAAL, n. 7, 1992.

ZEMELMAN, H. **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento.** México: El Colegio de México, 1996.

ZEMELMAN, H. **Subjetividad: umbrales del pensamiento social.** Barcelona: Anthropos, 1997.

ZEMELMAN, H. **Sujeto: existencia y potencia.** Barcelona: Anthropos, 1998.

## SOBRE O AUTOR



Alfonso Torres Carillo é educador popular latino-americano. Professor Emérito da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. Investigador no campo da Educação Popular, dos movimentos sociais e de pesquisas participativas. Doutor em Estudos Latinoamericanos da Universidad Nacional Autónoma de México e Mestre em História da Universidad Nacional de Colômbia. Entre seus livros recentes estão: 1) *Movimientos sociales y Educación Popular en América Latina* (2019); 2) *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa* (2019); 3) *Comunidad en movimiento: Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina* (2020); 4) *Educación Popular: Historicidad y potencial emancipatorio* (2021); e, 5) *Orlando Fals Borda y la investigación participativa* (2023).

**Editora Livrologia**  
www.livrologia.com.br

Título	Educação Popular: Trajetória e Atualidade
Autor	Alfonso Torres Carillo
Tradutora	Fernanda dos Santos Paulo
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Fernanda dos Santos Paulo Ivo Dickmann
Assistente Editorial	Iuri Mailo Parisotto
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 14 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m <sup>2</sup> Miolo: Pólen Soft 90 g/m <sup>2</sup>
Número de Páginas	160
Publicação	2024

---

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa. Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós, por favor, compartilhe conosco pelo e-mail: [livrologia@livrologia.com.br](mailto:livrologia@livrologia.com.br)

---

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM  
CONHEÇA OS LIVROS JÁ PUBLICADOS  
NO NOSSO SITE

[www.livrologia.com.br](http://www.livrologia.com.br)

Trabalhos de Conclusão de Curso  
Dissertações de Mestrado  
Teses de Doutorado  
Grupos de Estudo e Pesquisa  
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA  
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B  
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS  
[livrologia@livrologia.com.br](mailto:livrologia@livrologia.com.br)

COMPROMISSO COM





**“Educação Popular: Trajetória e Atualidade” de Afonso Torres Carrillo explora a historicidade, contextos, sentidos e práticas da Educação Popular na América Latina. O autor, que se identifica como educador popular, analisa criticamente a educação e a sociedade, destacando a Educação Popular (EP) como uma corrente pedagógica transformadora que reconhece e empodera setores populares como agentes de mudança. Ele aborda a relevância em diferentes contextos históricos da EP, suas metodologias e didáticas específicas e sua relação com movimentos sociais e subjetividades populares. O livro também reflete sobre os desafios atuais e o renascimento da EP no século XXI, integrando teorias e práticas pedagógicas críticas com foco em transformação social e conscientização.**

**Para concluir, esse livro apresenta nove temas chaves: 1) Precursores, expoentes e influência da EP; 2) EP como movimento e Corrente Pedagógica Latino-Americana emancipatória; 3) Diversos significados da EP ao longo do tempo; 4) Leitura crítica da sociedade e educação; 5) Intencionalidade política e transformadora da EP; 6) EP e formação de subjetividades; 7) Elaboração de metodologias próprias; 8) Educação Popular no século XXI. 9) Desafios atuais da EP.**

WWW.  
**LIVROLOGIA**  
.COM.BR

