

Um olhar histórico sobre a educação popular na América Latina

A historical look at popular education in Latin America

DOI:10.18226/21784612.v27.e0220051

Telmo Adams¹

Resumo: O presente ensaio brotou das reflexões decorrentes da leitura de Adriana Puiggrós em diálogo com outros autores. Busca, assim, valorizar a sua contribuição na perspectiva histórica para melhor compreender a caminhada da Educação Popular na América Latina. Este estudo bibliográfico com uma abordagem crítica tem por objetivos aprofundar a compreensão das características das expressões da Educação Popular nos seus variados contextos e indicar algumas influências significativas sobre a forma de ser e o seu desenvolvimento nas diferentes realidades. Entre os principais resultados está a reunião de elementos compreensivos de fontes pedagógicas, tendências e características da Educação Popular no decorrer da história. Evidenciam-se as contribuições de Simón Rodríguez, José Martí, Elizardo Pérez, José Carlos Mariátegui e Paulo Freire, que reconhecidamente são referências identificadas com a história e a prática social da Educação Popular na América Latina. Conclui-se que, em que pese a diversidade dos modos de ser, a mirada histórica mostra que há potencial e sentidos reais para a sua recriação para resistir e produzir mediações pedagógicas que contribuam na transformação social de nossas sociedades mergulhadas na desigualdade social. O campo de atuação da Educação Popular se amplia na sociedade, podendo abranger a Educação escolar e os espaços múltiplos da sociedade, na compreensão de que a Educação não é o único meio para transformar a sociedade, porém, igualmente, não se constitui um mero aparelho ideológico do Estado unicamente voltado à reprodução da ideologia dominante. Na visão dialética não há lugar para concepções essencialistas ou idealistas

¹ Pós-doutor em Educação pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM-Mx). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, Unisinos; Professor pesquisador integrante do Centro Latino-americano em Pesquisa e Educação (CELAPED); e dos Grupos de Pesquisa: Educação e pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas (PPGEdu UCS), RS, Brasil; e Educação Popular Metodologias Participativas e Estudos decoloniais (PPGEdu UNISC), RS, Brasil. E-mail: adams.telmo@gmail.com – Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8079-1273>

nem mecanicistas.

Palavras-chave: Educação Popular. América Latina. Adriana Puiggrós. Discursos pedagógicos.

Abstract: The present essay emerged from reflections resulting from reading Adriana Puiggrós in dialogue with other authors. It thus seeks to value its contribution in the historical perspective to better understand the path of Popular Education in Latin America. This bibliographic study with a critical approach aims to deepen the understanding of the characteristics of expressions of Popular Education in its various contexts; and indicate some significant influences on the way of being and its development in different realities. Among the main results is the gathering of comprehensive elements from pedagogical sources, trends and characteristics of Popular Education throughout history. The contributions of Simón Rodríguez, José Martí, Elizardo Pérez, José Carlos Mariátegui and Paulo Freire are evident, who are recognized as references identified with the history and social practice of Popular Education in Latin America. It is concluded that, despite the diversity of ways of being, the historical view shows that there is potential and real meanings for its recreation to resist and produce pedagogical mediations that contribute to the social transformation of our societies steeped in social inequality. The field of action of Popular Education expands in society, being able to encompass school education and multiple spaces of society, in the understanding that education is not the only way to transform society; however, equally, it is not a mere ideological apparatus of the State solely aimed at the reproduction of the dominant ideology. In the dialectical view, there is no place for essentialist or idealist or mechanistic conceptions.

Keywords: Popular Education. Latin America. Adriana Puiggrós. Pedagogical discourses.

Introdução

A Educação Popular tem sido marcada por variados sentidos de acordo com os distintos lugares de práticas e teorizações. Por vezes, caracterizou-se pela relutância em aceitar conceitos dinâmicos articulados a práticas e contextos em constantes transformações. Nesse caso, a teoria se congela e perde o seu sentido, tornando-se doutrina ou ideologia (no sentido de desvirtuação do real sentido das coisas). Evidentemente, como afirma Adriana Puiggrós (2016, p. 17) em seu livro *La Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, “Toda práctica social tiene una

pluralidad de sentidos, con múltiples ángulos de lectura (ideológico, político, económico, psicológico)”. Em consequência, desde uma perspectiva crítica, o componente educativo na sociedade insere-se na dinâmica dialética de reprodução-produção em cujo processo social os conceitos são gerados. Assim sendo, podemos guiar-nos por critérios de referência ao invés de concepções fechadas como verdades absolutas.

Em termos de opção teórica, partimos do princípio de que a Educação é produzida pelas condições sociais que, por sua vez, exercem influências sobre a vida individual e social. As instituições educativas podem incidir com maior ou menor influência na reprodução da ordem dominante nas sociedades, carregando, dialeticamente, o potencial para desenvolver uma compreensão crítica. Por meio do diálogo, geram aprendizados a partir de visões distintas e relações de poder, resultando em novas ações dos sujeitos e grupos no interior das classes sociais, com incidências sobre o modo de ser individual e coletivo.

La educación tiene capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía. [...] no toda la producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante. El proceso educativo, cargado del significado político-pedagógico que Antonio Gramsci le adjudicó, participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales, y los sujetos históricos se constituyen dentro de una lucha [...] (Puiggrós, 2016, p. 27).

Desde uma perspectiva crítica, rejeitamos tanto a visão ufanista quanto a idealista (essencialista) que concebem a Educação como único meio para transformar a sociedade. De outra parte, ela é mais do que um “aparelho ideológico do Estado”. Nessa acepção marxista de cunho mecanicista, as relações de classes, gerações, sexo, etnia e religião são consideradas reflexos da “base econômica”, perdendo-se a vinculação dialética entre as condições de produção econômica e as de produção educativa (PUIGGRÓS, 2016). Assim sendo, a escola não é a única responsável pela reprodução da sociedade nem o único meio para transformá-la.

Com essas considerações iniciais, indicamos que o objetivo deste ensaio, que resulta de uma pesquisa bibliográfica com abordagem crítica, visa a compreender as características da Educação

Popular, nas suas variadas configurações, assim como indicar algumas influências significativas sobre o seu desenvolvimento em diferentes contextos históricos.

Na análise de Puiggrós (2016), a tendência anarquista – que defendia uma Educação fora do sistema de instrução público-escolar, pelo fato de conceber a escola como aparelho ideológico a serviço da dominação – esteve presente em diversos países de modo marcante. Possivelmente, esse fato influenciou a Educação Popular, em muitos casos, ter-se voltado para práticas educativas não escolares.

O grupo protagonizado por Adriana Puiggrós cunhou a categoria *alternativas pedagógicas* contemplando os espaços, tanto escolares quanto não escolares. A APPEAL² optou por essa categoria, compreendendo que seu leque é mais abrangente para dialogar com a diversidade e a complexidade das possibilidades de alternatividade das práticas educativas frente aos sistemas dominantes existentes em nossos países (RODRÍGUEZ, 2013).

No presente estudo priorizamos algumas obras de cunho histórico, como *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, de Puiggrós (2016), publicações coletivas, como *Educación popular en la Historia Reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y perspectiva*, de Rodríguez (2013), e *Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*, publicado pelo GT Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe – Clacso (GUELMAN; SALAZAR; CABALUZ, 2018). Além destas, dialogamos também com outros autores engajados na temática em questão. Essa delimitação justifica-se por se tratarem de pesquisas reconhecidas que estão no foco proposto, articulando olhar histórico e crítico, na perspectiva da Educação Popular em variados contextos.

Nossa intenção consiste em tecer reflexões para compreender como se caracterizou a Educação em cada momento histórico, passando pela forma moderna de organização escolar e pela

² O Programa de Investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) foi iniciado na Universidade Nacional Autónoma do México – (UNAM) em 1981, quando Adriana Puiggrós estava exilada naquele país, em função do regime ditatorial na Argentina (Site: <http://appeal.com.ar/institucional/>).

conformação da Instrução Pública e da Educação Popular naquele contexto. Primeiramente partimos de um panorama histórico, buscando encontrar pegadas de uma pedagogia popular latino-americana no âmbito da diversidade que Puiggrós (2016, p. 33) trata como “discursos pedagógicos populares”. Quais as principais raízes e tendências presentes nos processos de Educação Popular que se apresentam com determinados discursos pedagógicos? Num segundo momento trazemos aspectos dos contextos e das características de modos de ser da Educação popular no decorrer do século XX até o início do XXI. Por fim, alguns comentários finais indicam aspectos do processo histórico recente, considerando especificidades dos países que têm em comum a resistência e a teimosia potencializadora de caminhos para uma Educação libertadora, tanto dentro quanto fora da escola.

Principais fontes e tendências de discursos pedagógicos

Entre os principais discursos pedagógicos até o início do século XX, de acordo com Puiggrós (2016, p. 35-36), podemos destacar as seguintes tendências: a) a nacionalista popular (yrigoyenismo – Argentina; aprismo – Perú; sandinismo – Nicarágua); b) a socialista ortodoxa (Julio Antonio Mella – Cuba; Narciso Bassols – México); c) a socialista positivista-evolucionista (Aníbal Ponce – Argentina; Vicente Lombardo – México; entre outros); d) e a socialista nacional (José C. Mariátegui – Peru; Partido Nacional Revolucionário do México; experiência Warisata – Bolívia). Segundo a autora, em torno dessas tendências giraram os núcleos polêmicos das compreensões de Educação Popular em contraposição ao discurso da instrução pública em nossos países.³

É importante lembrar que a Instrução Pública, em geral, a partir do final do século XIX, acompanhou a lógica emancipadora

³ Em publicação de 2013 Puiggrós traz uma outra síntese, destacada por Adams & Moretti (2019), sobre quatro propostas político-educativas que podem ser reconhecidas na América Latina. A primeira é atribuída a Simón Rodríguez, que inaugurou um projeto de sistema escolar a partir dos pobres, desamparados, especialmente negros e índios. A segunda refere-se à nobreza conservadora ligada ao modelo de Igreja Medieval, trazido para a América Latina com a colonização. A terceira foi organizada pelos liberais e positivistas, cujo sistema de instrução pública foi triunfante até final do século XIX. Já o quarto modelo, hegemônico até os dias de hoje, surgiu com a introdução do neoliberalismo que fez o desmonte do Estado de Bem-Estar Social e continua desorganizando os sistemas de políticas públicas, especialmente o educativo.

ilustrada em uma perspectiva disciplinadora de base positivista (RODRÍGUEZ, 2013). Está subentendida a consolidação de uma cultura hegemônica e a consequente formação de cidadãos para perpetuar essa hegemonia que trazia no seu bojo o modelo europeu (e, depois, norte-americano) de organização social, instrucional, política e econômica. Esse modelo de Instrução Pública opunha-se à constituição de outra proposta pedagógica que emanava dos setores oprimidos, que podemos identificar em Simón Rodríguez, José Martí, Elizardo Pérez, entre outros. Em um olhar histórico é possível constatar que a lógica hegemônica orientada às elites se utilizava de mecanismos de incorporação de demandas populares aos sistemas de Instrução Pública, apropriando-se de conceitos do campo popular como “progresso”, civilização, liberdade e democracia⁴ (PUIGGRÓS, 2016).

Até a primeira metade do século XX concepções de Educação Popular conformaram-se com base em componentes das experiências e das concepções trazidas pelo movimento operário europeu. É possível inferir que a configuração dos discursos pedagógicos latino-americanos tenha incorporado elementos de discursos pedagógicos socialistas e anarquistas dentro do leque de reinterpretações, por vezes parciais, das ideias pedagógicas de Marx (PUIGGRÓS, 2016).

Marx comprendía que los elementos pedagógicos de su discurso no pretendieron construir un saber sustitutivo de otro saber, sino abrir caminos, romper obstáculos epistemológicos, políticos y sociales [...]. Así planteó sentidos interesantes para una pedagogía popular – contribuyó para un programa de lucha surgido desde el interior del Estado capitalista y se dirigió tanto a la formación del sujeto revolucionario como a la educación integral del hombre. [...] Sólo aquel que asumiera la tarea de transformar la sociedad podría formarse como hombre íntegro! (PUIGGRÓS, 2016, p. 45).

No entanto, os discursos pedagógicos anarquistas, tendencialmente, não assumiam a tarefa criadora e transformadora por meio dos processos educativos, inclusive estatais, como pensava Marx. Uma das teses essenciais do anarquismo era a negação do

⁴ Puiggrós (2016) mostra, por exemplo, como a noção de progresso assumiu, simultaneamente, um sentido emancipador e outro legitimador de nova ordem de exploração. As consequências dessa visão de progresso, fora do sentido emancipador, agravaram-se até os dias atuais e ameaçam o futuro do planeta Terra.

sistema educativo institucional, ao defender que o primeiro passo seria a emancipação do povo que, posteriormente, se instruiria como decorrência. Distinguiam-se dos socialistas utópicos nesse último quesito, pois estes acreditavam que primeiramente deveria ocorrer a instrução e posteriormente a emancipação (PUIGGRÓS, 2016). Para a concepção do socialismo materialista, conforme Gramsci (1981), as relações pedagógicas constituem-se como parte da luta pela hegemonia, não à parte dela. “Gramsci analizó la relación entre educador y educando como una relación dialéctica organizada por la lucha entre saber y poder” (PUIGGRÓS, 2016, p. 52). Gramsci assumiu uma epistemologia dialética que supera as fraturas entre ambiente e indivíduo, estrutura e superestrutura, educador e educando. Como sintetiza a autora em relação a Gramsci:

El proceso educativo está construido por la fibra de las contradicciones sociales. [...] No hay ‘tabula rasa’ inicial sobre la cual comenzar nuevamente la historia, ni instintos determinantes sobre la práctica social. [...] Ni objetivismo, ni subjetivismo, sino relación dialéctica entre el hombre y la sociedad dentro de la cual es educado (PUIGGRÓS, 2016, p. 53).

Esse foi também o caminho de Freire, para o qual não podia haver dicotomia entre objetividade e subjetividade.

Trazemos, a seguir, alguns exemplos de personagens que marcaram a história da Educação Popular na América Latina, em distintos períodos.

Quando Simón Rodríguez (1771-1854, Venezuela e região) se refere à “Instrução Pública”, compreende o Sistema Público de Educação nos termos republicanos: geral (universal), laico e obrigatório de responsabilidade do Estado. Criticando o sistema excludente de Educação da época, afirma que “la Instrucción que ahora se llama, con tanta impropiedad, pública, lo será efectivamente, haciéndose general... sin excepción entonces será SOCIAL” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 367). E conclui que o tesouro das repúblicas deve ser a Educação Popular. No texto Em Defesa de Bolívar (RODRÍGUEZ, 2016a), destaca a finalidade de seu projeto de Educação Popular (Social ou Republicano), que deveria alfabetizar a população e ensinar um ofício que permitisse a cada qual a autonomia e autossustento, com o objetivo de preparar para a iniciativa, a criatividade, a autonomia, a atitude crítica. Os

educandos não deveriam ser imitadores. Defendia uma instrução primária voltada para autonomia preparando um cidadão “que não faz o que enxerga fazer todos, porque não é macaco para imitar sem crítica, nem cata-vento para se mover a todos os ventos (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 228). Neste texto *Conselhos de amigo dados ao Colégio de Latacunga* dá indicativos de uma Educação social libertadora, que articula a teoria com a prática (RODRÍGUEZ, 2016b).

Com José Martí (1853-1895, Cuba) reafirmamos a importância da volta às fontes para reencontrar a historicidade da Educação Popular. “Ao contrário do imaginário dos colonizadores, Martí reconhece que aqui não havia como que uma folha em branco, um mundo vazio a ser preenchido por uma civilização superior” (STRECK, 2008, p. 18). Como destaca Streck (2008), nos escritos de José Martí encontram-se elementos da Educação Popular que se constituem proposta pedagógica, com um corpo próprio de princípios e metodologias. Entre eles destacam-se: a visão integral do conhecimento, articulando o científico ao humano, à ternura, ao intelectual, ao poético; o aprender como troca e partilha; e a dimensão da gratuidade, do compromisso ético-político que privilegia a solidariedade entre as pessoas que reconhecem sua condição de interdependência.

Simón Rodríguez e José Martí se inseriram no contexto de sistemas nascentes de Instrução Pública, porém com um olhar distinto e de forte crítica a modelos transplantados de Europa e Estados Unidos da América. Essa era uma escola pensada predominantemente à formação dos filhos das elites da época. Rodríguez e Martí utilizaram a expressão Educação Popular no período pós-independências dos países latino-americanos e caribenhos no sentido de um ensino público e igual para todos. Visavam a uma Educação que incluísse toda a população em igualdade de condições, especialmente os povos originários: ameríndios e descendentes de povos trazidos da África.

José Carlos Mariátegui (1894-1930, Peru) situa-se já no campo da Reforma Educacional (especialmente universitária). Assumia o marxismo como método e não como discurso fechado com princípios rígidos iguais para todas as realidades. Segundo ele, a luta de classe é central, porém articulada com a luta racial e

outras lutas sociais. Desse modo, inspirou a Educação Popular com características próprias do contexto latino-americano sob cuja ótica interpretou a teoria de Marx.

Enquanto Educação Básica, Puiggrós (2016) destaca a experiência de Elizardo Pérez (1892-1980, Bolívia), que em 1931, conjuntamente com o professor indígena Avelino Siñani, desenvolveu uma experiência participativa de Educação Popular, articulando princípios de Educação socialista e Educação *ayllú*, com o trabalho como eixo do processo educativo. Toda a dinâmica e o plano de estudos eram coletivamente elaborados por professores e estudantes indígenas após (ou concomitante a) o estudo de sua realidade.

Porém é preciso dar-se conta de que havia exemplos como o de Domingos Sarmiento (1811-1888, Argentina), cuja concepção de Educação Popular estava centrada na oposição entre bárbaros e civilizados, cujo sistema de instrução público voltava-se para os eurodescendentes, literalmente excluindo as demais culturas, especialmente os povos originários e os negros descendentes da escravidão.

Em síntese, no início do século XIX Educação Popular, preponderantemente, assumia o sentido de Educação do povo. Com Simón Rodríguez e José Martí, ela assumiu o caráter de Educação Emancipadora, voltada para o bem-estar das maiorias, em contraposição ao sistema de instrução elitizante para os filhos dos espanhóis (e portugueses, no caso brasileiro). Negros e índios eram excluídos ou, quando contemplados, recebiam uma alfabetização disciplinadora voltada à subordinação a essas elites. Assim, garantia-se o regime de fornecimento das riquezas para a metrópole e o controle de todo e qualquer movimento que desejasse a independência.

Para concluir esta seção, trazemos alguns acontecimentos, uma cronologia provisória com finalidade didática esboçada por Puiggrós (2016) e por nós ampliada, pois temos consciência de que, diante da complexidade dos processos históricos ocorridos, essas menções serão sempre muito parciais: a) A Reforma Universitária (metade do século XIX até 1918), em cujo período podem ser identificadas práticas e sentidos pedagógicos socialistas, anarquistas

e democrático-espiritualistas que influenciaram o campo da Educação Popular nas suas variadas expressões; b) em segundo lugar pode ser destacado o período 1916-1934, que ficou marcado pela configuração de discursos pedagógicos nacionalistas populares; c) os anos 1934-1955 podem ser referenciados por discursos pedagógicos nacionalistas estatais e movimentos democráticos, como o cardenismo no México, o peronismo na Argentina, o varguismo no Brasil, entre outros; d) o ano de 1959 ficou marcado pela reforma educativa cubana; e) com Paulo Freire desencadeou-se, a partir de 1961, o discurso da Educação Libertadora, mas que havia sido antecedida pelos discursos anarquistas ou das pedagogias libertárias; f) em 1968-1975, no contexto das ditaduras civil-militares, eclodiram as ideias democrático-populares, movimentos educativos com a disseminação das pedagogias da libertação, em muitos casos, fora das instituições escolares oficiais; g) em 1980 destaca-se a reforma educativa nicaraguense, que congregou um mutirão educativo com educadores e educadoras populares do mundo inteiro; h) o período 1976-1983 ficou marcado, de modo especial, pelo enfrentamento das ditaduras civil-militares, com suas lutas pela redemocratização em boa parte dos países.

No âmbito de cada país poderiam ser citados acontecimentos marcantes intimamente ligados com a perspectiva popular e libertadora da Educação, cujas práticas tinham como objetivo participar efetivamente da construção de sociedades democráticas e socialistas. Como movimento amplo, podemos destacar o Fórum Social Mundial, iniciado em Porto Alegre, em 2001. No caso brasileiro vale registrar os eventos nacionais das Semanas Sociais Brasileiras,⁵ que reuniam as principais organizações de cunho popular/progressista para discutir e propor um Projeto Popular para o Brasil.

Contextos e modos de ser da Educação Popular

⁵ Em novembro de 1991 ocorreu a primeira edição da Semana Social Brasileira, “realizada de forma coletiva com as Pastorais Sociais, Igrejas Cristãs, Inter-religiões, Movimentos Populares, Associações, Sindicatos, e Entidades de Ensino, na pluralidade cultural e étnica do Brasil. A SSB articula as forças populares e intelectuais para o debate de questões sociopolíticas do país, para uma ação Sociotransformadora” (Mais detalhes em: <https://ssb.org.br/institucional/>).

O projeto de uma Educação Popular até meados do século XX foi cultivado, especialmente, na Educação Comunitária de povos originários, em comunidades quilombolas, em experiências articuladas com movimentos anarquistas. Em alguns países destacaram-se experiências educativas protagonizadas por mulheres feministas que lutavam contra a marginalização e a exclusão das mulheres que, na época, tinham restrito acesso à escolarização.⁶ A ampliação desses movimentos, com especificidades em cada país, deu-se a partir da segunda metade do século XX, por atuação de organizações populares da sociedade e de igrejas, especialmente os ligados à teologia da libertação da Igreja Católica.

Muito desse esforço pela democratização radical e transformação das sociedades para a superação da dependência, da pobreza, do analfabetismo e da desigualdade social foi condensado por inúmeros autores e autoras militantes, nos mais variados campos da vida social, política, educacional, econômica, religiosa e cultural. A Educação Popular esteve por detrás da maioria das lutas de movimentos populares, constituindo-se uma alternativa à Educação estatal em um período de quebra institucional das bases democráticas durante o longo período das ditaduras (RODRÍGUEZ, 2013). De acordo com a autora, no campo da Educação Popular o “popular” assume diversos conceitos, no entanto pode remeter a questões de ordem sociológica, enquanto sujeito social e sujeito político da transformação; remete ainda à ideia de um “projeto político, uma utopia, um horizonte de sentido” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 36). Conclui seu texto (p. 38) com uma pergunta central: “Cómo construir, en síntesis, una educación popular que vuelva a ser alternativa, en el actual contexto latinoamericano?” Trata-se de uma preocupação presente no Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) nos anos 90, com o chamado movimento de refundamentação ou resignificação da Educação Popular.

Alfonso Torres, a pedido do CEAAL, realizou, na primeira década dos anos 2000, uma investigação sobre o movimento da Educação Popular, sobretudo por meio das análises registradas em

⁶ Podemos destacar Maria Lacerda de Moura e Nízia Floresta (Brasil), Gabriela Mistral (Chile), María Luisa Dolz y Orango (Cuba), Salomé Ureña y Díaz (República Dominicana), Soledad Acosta de Samper (Colômbia), entre outras.

“*La Piragua*” (publicação do CEAAL). Constatou Torres (2009) que tal processo havia sido designado como refundamentação ou refundação por alguns e ressignificação por outros. Ainda segundo o autor, os temas se ampliaram para incluir o feminismo, novos movimentos sociais e a influência das tecnologias digitais. Em síntese, Torres (2009) constatou o diálogo de “renovação da tradição crítica” a partir dos aportes de Fals Borda, Aníbal Quijano, Edgar Lander, Catherine Walsh, Artur Escobar, Hugo Zémelman, Walter Mignolo, entre outros.

No que tange aos princípios da Educação Popular, possivelmente Freire tenha se destacado, especialmente a partir do seu exílio no Chile, com a sua peregrinação mundo afora e a volta ao Brasil no ano de 1979. Contudo sabemos que autores e autoras, no contexto da Educação Popular, sempre registram em textos sentidos do coletivo repercutindo a voz das pessoas e dos grupos engajados na luta comum por um mundo socioambientalmente solidário, justo e sustentável. Em seus escritos Freire não faz apenas uma crítica ao colonialismo e suas heranças, como também afirma princípios, caminhos e metodologias educativas para superá-la. Em *Cartas a Guiné-Bissau* sugere que a descolonização “não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar” (FREIRE, 1977, p. 16).

Essa posição de Freire constitui-se centralidade na Educação Popular, considerando os seus distintos modos de ser em nossos países. Aparecem alguns princípios metodológicos em torno dos quais há unanimidade: parte-se da realidade dos oprimidos (sua condição, seus problemas, suas potencialidades); estimula-se o diálogo problematizador sobre as situações vividas; segue-se a busca da compreensão das causas, das heranças históricas e das suas relações com a realidade mais ampla; procede-se à identificação de possibilidades de superação, trabalhando igualmente a integralidade do ser individual e do social articulados, a elaboração coletiva de propostas e projetos a serem colocados em prática pelos envolvidos, superando gradativamente a dependência, o fatalismo, o medo, o paternalismo ou o assistencialismo.

Outro aspecto a se destacar é a presença da Educação Popular nos ambientes universitários. Considerando o caso brasileiro, há

uma confluência dessa presença enquanto pesquisa, extensão e ensino, cuja articulação resultou na criação do GT de Educação Popular na Reunião de 1981 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd).⁷ Nos seus 40 anos de caminhada (desde 1982) esse GT tem articulado dezenas de professores e pesquisadores de diversas universidades do país, em muitos casos com relação próxima com movimentos e organizações populares.

Em perspectiva mais ampla, foi criado no interior do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) o GT Educação Popular e Pedagogias Críticas, o qual, criado em 2013, tem como objetivo reunir sujeitos que atuam na universidade e em movimentos sociais para produzir e difundir conhecimentos, estabelecer relações com políticas públicas e organizações sociais bem como articular-se com outras redes e programas.⁸

No caso brasileiro chegou-se a estabelecer o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, em 2014, como resultado de um esforço coletivo das organizações articuladas em torno da Educação Popular para abrir espaço e potencializar as possibilidades de experiências práticas e projetos nos mais diversos campos sociais, especialmente na Saúde, na Educação pública, na Economia Solidária e em movimentos populares em geral. Contudo, como sabemos, o enfrentamento à hegemonia neoliberal não se dá por decreto, e, apesar desse e de outros avanços, após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff ocorreu um gradativo retrocesso e até abandono no que tange à presença institucional nas políticas sociais em geral.

Em espaços localizados de governos progressistas, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, houve algumas tentativas de proposição de uma Educação integral e libertadora que, porém, não conseguiram hegemonizar-se para serem consolidadas enquanto

⁷ “A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1976, realiza reuniões anuais desde 1978. Em sua quarta reunião, sediada em Belo Horizonte em 1981, propôs-se a estruturar-se em Grupos de Trabalhos (GT). Entre estes, foi criado o GT Educação Popular, que se reuniu pela primeira vez em 1982, sob a coordenação de Osmar Fávero, durante a 5ª Reunião anual da ANPEd, no Rio de Janeiro” Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educ%C3%A7%C3%A3o-popular>. Acesso em: 15 abr. 2022.

⁸ Mais detalhes em: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?fecha=1292&s=5&idioma=. Acesso em: 15 abr. 2022.

política pública. Por exemplo, foi no período do governo de Luiza Erundina (1989-1992), com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, que os princípios da Educação Popular puderam ser introduzidos em uma rede de ensino. Diversas outras experiências escolares e não escolares contribuíram para atualizar a Educação Popular no sentido de ser uma alternativa e contrapor-se à tendência do pensamento único alardeado pelo neoliberalismo.

Por vezes se tem ouvido acusações de que a Educação Popular teria seu foco exclusivamente para o espaço não escolar, trabalharia somente a formação da consciência, com a conscientização como mero exercício mental, estaria voltada somente aos miseráveis e assim por diante. Para Freire (2001, p. 30), “A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”, como uma unidade dialética, um compromisso histórico em que os humanos assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. No sentido freireano, conscientização consiste no trabalho de desmitificação e descodificação das situações-limite, levando os sujeitos ao engajamento, pois é “pela ação e na ação que o homem se constrói como homem” (FREIRE, 2001, p. 43). Na ação-reflexão-ação Freire cria cultura, que para ele é “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (FREIRE, 2001, p. 43). Além dos aspectos imateriais, a cultura, nessa acepção, inclui as dimensões do trabalho e da economia, juntamente com o processo de organização e mobilização social para fazer frente a relações de poder em que a maioria empobrecida permanece dominada pela minoria da elite dominante.

Como exemplificação da ampliação dos espaços de presença da Educação Popular podemos citar a Economia Solidária, em que as relações educativas são praticadas no cotidiano do trabalho, dialogando e refletindo sobre os condicionamentos que advêm do contexto mais amplo, gerando as condições apropriadas e fecundas de ensino-aprendizagem. “Neste processo, todas as relações sociais, de interação ou conflito, sejam provocadas por dimensões objetivas como subjetivas, oportunizam, de alguma forma, mediações pedagógicas” (ADAMS, 2010, p. 20). Em decorrência, preparam-

se coletivamente para enfrentar os desafios do seu cotidiano (nível local).

Conclusão

No final do século XVIII e início do XIX a Educação oficial na América Latina carregava a marca da hierarquização de acordo com as distintas camadas sociais e étnicas. As aspirações de uma Educação baseada em ideais republicanos e necessidades da indústria nascente foram se fortalecendo pouco a pouco, em tensão com as heranças coloniais baseadas no modelo educativo da lógica excludente, patriarcal e elitista, típica de relações colonialistas. Havia escolas para ricos (brancos), outras para pobres, mestiços e crianças de comunidades originárias; além de instituições que acolhiam crianças abandonadas. A Educação tinha como finalidade geral o enquadramento à lógica da estrutura de exploração (RODRÍGUEZ, 2016b). Infelizmente o projeto educativo de Simón Rodríguez – e dos que, como ele, defendiam uma Educação igual para todos, voltada para a autonomia, a solidariedade e a não dependência – foi derrotada.

A versão althusseriana do marxismo, na América Latina, exerceu influências sobre educadores, educadoras e ativistas de esquerda. Em relação à Educação Popular, possivelmente contribuiu na geração de posturas de rejeição à instituição escolar que carregava a visão hegemônica da ideologia da elite dominante. De acordo com essa posição, a escola não poderia ser valorizada no processo de luta por outra hegemonia. Nesse sentido, uma das críticas de Puiggrós (2016) é que, em muitos casos, a Educação Popular tornou-se sinônimo de Educação não escolar. Tal fato verificou-se igualmente no Brasil, especialmente nos anos de 1970-80, em certas práticas socioeducativas de organizações sociais populares e eclesiais.

Dos argumentos tecidos neste ensaio, podemos concluir que a Educação Popular, como uma tradição tipicamente latino-americana, tem sido conduzida por sujeitos individuais e coletivos militantes que mantiveram a resistência à onda neoliberal. Por meio da práxis, teima em buscar o rompimento com as relações de poder verticais, assimétricas e unidirecionais incutidas pela escola tradicional. Resiste com foco na superação das relações docente-aluno e saber-não saber, mantendo opção e intencionalidade com

os oprimidos da sociedade em favor da igualdade de condições e no esforço coletivo para chegar a sociedades mais justas e solidárias. Assim sendo, resiste à neoliberalização da Educação e à mercantilização de tudo o que existe, inclusive a vida.

A partir das reflexões acima podemos deduzir que, assim como a Educação no sentido amplo, também a Educação Popular se encontra suscetível às disputas pela apropriação por parte de práticas sociais e elaborações compreensivas não unânimes (GUELMAN; SALAZAR; CABALUZ, 2018). A unanimidade está na opção pelo sentido emancipador e de transformação social de injustiças e desigualdade em nossas sociedades. Porém a divergência continuará nas distintas compreensões de emancipação e transformação social, sobretudo em um contexto em que é comum a cooptação de conceitos utilizados com outros sentidos, por vezes contrários, pela lógica neoliberal.

Assim, concluímos que a Educação Popular, em que pese o seu caráter polissêmico, está inserida no devir histórico latino-americano desde o século XIX. Os personagens que trouxemos marcaram a história, contribuindo com suas teorizações e práticas para elucidar e consolidar alternativas possíveis, especialmente com os setores populares. Buscaram costurar os caminhos da Educação Popular em cada momento histórico. Marcaram posição na disputa de sentidos, sobretudo devido às muitas distorções provocadas pela ideologia dominante que tende a confundir os projetos populares que visam a incluir as maiorias hoje excluídas do “banquete” e que anseiam satisfazer a fome de pão e de saber.

Por fim, considerando os distintos modos de ser, a Educação Popular relaciona-se a um projeto teórico-prático claramente distinto por ser uma aposta ético-político-pedagógica de transformação (JARA-HOLLIDAY, 2014), o qual não pode ser reduzido ao âmbito da alfabetização de adultos ou dos processos educativos que ocorrem fora do ambiente escolar: ela ocorre em todos os espaços e meios pelos quais se dão as atividades de ação-reflexão-ação, que partem da prática sobre a qual se dialoga e incidem novamente sobre a realidade com intencionalidade e ação transformadora.

Como inquietude típica do movimento histórico que faz parte do âmago do pesquisar, fica a questão: em que medida a Educação Popular conseguirá se atualizar para contribuir com efetivas respostas para emancipadores modos de agir na organização das maiorias para enfrentar as distorções, as injustas e as desigualdades em nossas sociedades?

Referências

ADAMS, T. *Educação e economia popular solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. Una reflexión sobre la educación en Nuestra América y sus alternativas pedagógicas. In: GÓMEZ SOLLANO, M.; CORENSTEIN ZASLAV, M. (Orgs.). *La disputa por la educación*. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina. Ciudad de México: UNAM, 2019, v. 1, p. 77-105.

BRASIL. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Brasília: Secretaria Nacional de Articulação Social, Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014. Disponível em: http://www.participa.br/articles/public/0007/4525/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontanamara, 1981.

GUELMAN, A.; SALAZAR, M.; CABALUZ, F. *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Libro digital, PDF. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sc/20181113022418/Educacion_popular.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

JARA-HOLLIDAY, O. Los desafíos de los procesos de educación popular en el contexto actual. *La Piragua*, CEAAL, nº 40, dez. 2014, p. 5-11. Disponível em: <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto148.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

- PUIGGRÓS, A. *La Educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. 4. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: COLIHUE, 2016. [1. ed.: México, 1984].
- PUIGGRÓS, A. La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: GÓMEZ SOLLANO, M.; CORENSTEIN ZASLAV, M. (Coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2013, pp. 103-120. (Colección Seminarios). Disponível em: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/7500>. Acesso em: 16 maio 2022.
- RODRÍGUEZ, L. M. La elección categorial: alternativas y educación popular. In: RODRÍGUEZ, L. M. (Dirección). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Aportes para balance y prospectiva. Buenos Aires: APPEAL, 2013. p. 25-39.
- RODRÍGUEZ, S. *Simón Rodríguez. Obras Completas*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2016a. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190926042843/Simon_Rodriguez_Obras_Completas.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.
- RODRÍGUEZ, S. *Inventamos ou erramos*. Tradução Cinthia Fernandes. Apresentação e notas Maximiliano Durán e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b.
- STRECK, D. R. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 011-025, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100002>. Acesso: 02 maio 2022.
- STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Heranças pedagógicas (des)coloniais: uma introdução. In: STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: heranças (des)coloniais*. Curitiba: APPRIS, 2019. p. 16-21.
- TORRES-CARRILLO, A. *Educación Popular y nuevos paradigmas*. La Piragua, n. 28. 2009. p. 5-27. Disponível em: <http://ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto27.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.