

# ALGUMAS ASSINALAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR

Marcus Angelus M. de Alcântara [\*]  
Erenildo João Carlos [\*\*]

[\*] Doutor em Educação - Universidade Estadual da  
Paraíba [marcusmirandadealcantara@gmail.com](mailto:marcusmirandadealcantara@gmail.com)

[\*\*] Doutor em Educação – Universidade Federal da  
Paraíba [erenildojc@hotmail.com](mailto:erenildojc@hotmail.com)

## Resumo

O objetivo deste ensaio foi o de apresentar uma reflexão sobre o discurso do aparecimento, da constituição e da refundamentação da Educação Popular e de fazer uma análise sobre seu enunciado a partir de autores como Brandão (2006), Carrillo (2011), Freire (1987), Guevara (2006), Streck (2012), dentre outros. Conclui-se que tanto do ponto de vista teórico-prático, quanto de seus protagonistas, estratégias e fins sociopolíticos, a Educação Popular passou, histórica e discursivamente, por diferentes configurações. Portanto não existe somente uma maneira de entender e fazer Educação Popular no Brasil e na América Latina.

**Palavras-chave:** Educação Popular.  
História. Discurso.

## Introdução

Entendemos que uma reflexão sobre a Educação Popular, tal como conhecemos hoje, exige, pelo menos, dois pressupostos: primeiro, reconhecer que ela não é uma experiência recente ou das últimas décadas, mas um conjunto de práticas e de reflexões que precisam ser reconhecidas ao menos nos últimos dois séculos. Essa pedagogia é legatária do pensamento de Paulo Freire, de Simon Rodrigues e de Simon Bolívar, por exemplo (MEJÍA J., 2006), e segundo, que ela pode ser investigada e discutida com base em vários contextos, perspectivas, abordagens e teorias<sup>1</sup>.

Uma dessas possibilidades consiste em analisar seu enunciado<sup>2</sup> com base em formulações e argumentos contidos em escritos de estudiosos da área, como Brandão (2006) e Carrillo (2013), nos quais se podem identificar, pelo menos, quatro modos/etapas de compreender essa educação: 1 – o processo geral de desenvolvimento do saber humano em tempos remotos; 2 – o trabalho da democratização do saber escolar nos anos 1930, contexto nacional de industrialização brasileira; 3 – o trabalho de libertação através da Educação nos anos 1960 e 1970 na América Latina; 4 – a EP como um conjunto de princípios éticos, políticos e epistemológicos que visam estabelecer uma sociedade igualitária a partir do Século XXI.

O esquema de análise, presente em Brandão (2006) e em Carrillo (2013), oferece uma via de entendimento sobre as possibilidades de situar historicamente o aparecimento e a constituição do acontecimento efetivo e concreto da EP, como prática educativa específica, e possibilita que se identifique, analise e descreva uma variedade de ordens discursivas sobre ela.

Considerando esses pressupostos, este texto objetiva discutir sobre a Educação Popular como uma prática social assentada em aspectos históricos e discursivos. Esses aspectos são

---

1 Só para citar alguns exemplos, eis algumas abordagens que emergiram só durante o Século XX: Teologia da Libertação, Pesquisa-ação, Pesquisa-participante, Teatro do Oprimido e Comunicação Popular.

2 Alcântara e Carlos (2013) chamam à atenção para o fato de que Foucault não explicitou, de modo tão sistemático, procedimentos para uma análise do enunciado, mas discutiu sobre uma série de noções fundamentais para a utilização dessa “caixa de ferramentas”: discurso, enunciado e signo. Isso, de certo modo, deu condições para que fossem sistematizados alguns procedimentos para esse tipo de investigação: 1 – Mapear os documentos (fase inicial de seleção de textos e/ou outros materiais empíricos que servirão de acesso aos discursos que se pretendem investigar; 2 – Escavar a Zona do Discurso (momento de leitura, tendo em vista o enunciado/objeto de análise. O investigador deve estar atento a expressões, frases, palavras-chave etc. correlacionadas a seu objeto de estudo; 3 – Analisar e descrever os enunciados (o pesquisador deve libertar-se das frases, das expressões, dos significados e das palavras-chave e identificar as regras de funcionamento dos discursos, suas correlações, enfim, descrever as funções enunciativas).

assinalados e evidenciados na emergência do aparecimento de sujeitos sociais, temáticas, objetos de estudo e fundamentações teórico-metodológicas distintas ao longo de sua história. Vejamos como esse debate amplia o olhar investigativo da problemática, sem abrimos mão do legado construído no século passado.

## **2 EM TEMPOS REMOTOS...**

No aparecer da vida, saber e vida passaram a se confundir, a se pertencerem reciprocamente. Então, viver é uma condição necessária à existência do saber, o qual, por sua vez, passa a ser uma das possibilidades de conservar e de reproduzir a vida. Por causa desse acontecimento primordial e evolutivo, entende-se que, desde o aparecer da vida, o saber é uma característica ontológica do ser vivo (VIEIRA PINTO, 1979).

No trajeto evolutivo da vida, surgiu a possibilidade de aparecer outro processo, específico e singular, caracterizado como hominização. Para sobreviver e desenvolver-se como humana, a espécie precisou conhecer e transformar a natureza, produzir diversos artefatos, instrumentos e ferramentas, assim como o saber necessário para que a natureza fosse transformada em cultura. Também seria preciso que a cultura diversificasse as práticas e os produtos culturais e que, nesse ínterim, as relações entre os seres humanos se afastassem cada vez mais das determinações naturais e passassem a ser mais e mais sociais (LUKACS, 2010).

Por causa do devir humano, de sua relação diferenciada com a natureza, de seu modo específico de existir, como fazedor de cultura, no curso evolutivo da vida e no processo diferenciado da hominização de determinada espécie, produzem-se relações mais complexas entre os indivíduos da espécie que dão origem a formações sociais humanas diversas e a organizações sociais específicas, como as comunidades primitivas, por exemplo.

No bojo desse movimento evolutivo e histórico, e a partir de uma perspectiva antropológica, é comum encontrarmos em Brandão (2006), por exemplo, uma ordem discursiva que reconhece o vínculo ontológico primitivo entre a educação, em geral, e/ou a EP, em particular, e as práticas e artefatos culturais produzidos pelas comunidades humanas primitivas. Teríamos, aqui, o primeiro modo de conceber a EP como um *processo geral do saber*, o que remontaria a tempos imemoriais, tanto evolutivos quanto históricos.

Essa etapa do desenvolvimento da humanidade sofreu uma ruptura devido à divisão social do trabalho e, conseqüentemente, do saber: o desenvolvimento da concentração dos bens, o aparecimento da propriedade privada e, posteriormente, do capital, em suas formas mais sofisticadas atuais.

### **3 NUM TEMPO MAIS PRÓXIMO...**

A situação remota, apresentada anteriormente, cujo transcurso evolutivo e histórico tornou possível o saber como uma propriedade privada e uma força produtiva, criou as condições para que aparecesse outro modo de dizer e entender a EP (BRANDÃO, 2006) e (CARRILLO, 2013), ou seja, como *trabalho de democratização do saber escolar*, relacionada, a partir de certo tempo, ao ensino público, que nem sempre foi destinado a todos. Nesse ponto, mais próximo de nossa história presente, o saber atingiu o patamar da Ciência, e o capitalismo já se impõe como o principal modo de produção do final do Século XVIII. É possível retomar as lutas por uma educação laica e pública na Europa do Século XIX. Em resposta a esses processos, nesse período, na Itália, estabelecia-se a “[...] obrigatoriedade até os nove anos, alongava-se de um ano (aumentando para cinco) o curso elementar, eliminava-se a religião das matérias de estudo e introduziam-se 'os direitos e os deveres do cidadão'. A escola italiana se laicizava” Cambi (1999, p. 497-498). Embora se trate especificamente da Itália, o argumento se aplica à maior parte do continente europeu.

No Brasil do início do Século XX, essa ordem discursiva já se fazia presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932<sup>3</sup>. Apesar de ser um movimento que não visava a uma mudança de estrutura social, não devemos perder de vista que, de certo modo, ele rompeu com o modelo escolar, mais restrito e menos democrático, no Brasil colonial e no imperial. Esse modelo não servia mais ao tipo de sociedade industrial que emergia no Brasil. O escolanovismo, com suas teorias humanistas, embora seja concebido como uma “escola tradicional”, igualmente baseada nos ideais da Modernidade, ganhou força nesse momento, pois

---

3 Documento disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 17. Abr. 2016.

defendia, dentre tantas coisas, uma visão de mundo pautada no pensamento iluminista, na ciência e na laicidade.

Ressalte, no entanto, que o discurso<sup>4</sup> e a proposta educativa escolanovista, como ocorreu com a tradicional, perderam a força de convencimento e não contribuíram efetivamente para superar um dos problemas históricos da educação brasileira: os índices elevados de analfabetismo, a descontinuidade da trajetória escolar entre os que tinham no trabalho sua forma de sobreviver e os resultados das avaliações externas que ranqueavam os sistemas educacionais internacionalmente. Some-se a isso o fato de ter sido pouco foi capaz de articular e se comprometer com a transformação das estruturas sociais existentes no Brasil ao longo do Século XX. Eis as condições de emergência para o terceiro momento (BRANDÃO, 2006) e (CARRILLO, 2013): o *trabalho de libertação através da Educação Popular*, que surgiu como uma educação voltada para os interesses das classes populares. Mas que isso, trata-se de uma educação realizada *com e pelas* classes populares. Há várias experiências e movimentos que questionavam as estruturas sociais e elitistas do país, e essa educação já fazia dessa crítica o mote do trabalho pedagógico.

Embora essa educação já estivesse enraizada na teia social da América Latina, no Brasil, podemos classificar esses grupos em duas grandes tendências: a libertária e a libertadora. A primeira adveio dos anarquistas italianos e dos operários da nascente indústria brasileira nos anos 1920 e 1930, que reivindicavam uma mudança de estrutura visando a uma sociedade autogerida. A segunda, relacionada à Teologia da Libertação, é vinculada aos setores menos conservadores da Igreja Católica e aos movimentos socialistas articulados com grupos políticos de esquerda de influência marxista. Ambos buscavam educar por meio de um método chamado processo de *conscientização*.

Nesse ínterim, no Brasil, ocorreu a emergência do legado das propostas teóricas e práticas de Paulo Freire, cuja contribuição começou a partir dos anos 1940 e ganhou força com as experiências e as lutas populares dos anos 1960. Sua referência foi tão relevante na história da EP a ponto de ter sido apropriado e efetivado de diferentes maneiras por sujeitos sociais e

---

4 Segundo Foucault (2008), o discurso é uma série de enunciados apoiados em um mesmo sistema de formação. Ainda nessa mesma linha de entendimento, o enunciado é um modo específico de existência de um signo ou série. O signo, por sua vez, pode ser definido como o modo de ser da linguagem, constituído por significado, significante e referente. Essa noção de discurso aparece originalmente na “arqueologia” foucaultiana e orientou as pesquisas desenvolvidas no âmbito deste ensaio.

em lugares distintos, como, por exemplo, a esquerda partidária, as comunidades eclesiais de base e as instituições de pesquisa em educação (GUEVARA, 2006).

Essa perspectiva se encontra formulada – ao menos em parte – desde a tese de Paulo Freire, ‘Educação e Atualidade Brasileira’, de 1959. Trata-se de uma crítica à educação escolar do Brasil de meados do Século XX. Ele propõe uma revisão radical das atribuições do processo educativo. Segundo Freire (2003), se o universo vocabular das pessoas deveria ser constituído a partir das experiências efetivamente vivenciadas, as reflexões não deveriam ser desenvolvidas com proposições exclusivamente abstratas. Nesse sentido, esse livro propunha colocar a educação a serviço da humanização, desde que o homem fosse situado historicamente.

A partir dessas críticas, Freire (2003) apresentou a definição das próprias posições para as questões educacionais. Em primeiro lugar, ele discutiu sobre a necessidade de uma reforma que articulasse o ensino com a fase de transição da sociedade. É importante lembrar que esse é o contexto do nacionalismo desenvolvimentista do final dos anos 1950 no Brasil. A sociedade estava passando de um modelo predominantemente importador, com sua economia atrelada ao mercado externo, para produzir parte dos próprios bens de consumo. Eis onde reside esse período de transição econômica. Portanto, nesse novo modelo de sociedade, era necessário formar novos tipos de sujeito, uma vez que o outro modo já não caberia mais.

Em sua tese, Freire pensava em uma educação que fosse capaz de fornecer quadros técnicos de nível primário, médio e superior e formar brasileiros para as diversas formas de ocupar uma democracia que emergia. Para isso, seria preciso situar os brasileiros como sujeitos no processo histórico de construção de uma sociedade desenvolvida, o que se configuraria como um caráter de protagonismo desse tipo de educação. Tal projeto continha, claramente, objetivos de eliminar o caráter autoritário e assistencialista da escola.

Freire sempre ressaltou em seus escritos que, ao tomar consciência de sua situação, individual ou coletiva, de opressão, em vez de lutar para superar essa realidade, o oprimido tende a assumir o papel de opressor também. Seu pensamento se estrutura na contradição em que vive. Seu ideal é de ser homem (gente), mas ser homem sem a devida clareza dessas contradições é ser opressor. Por estarem imersas na situação opressora, suas leituras e interpretações encontram-se comprometidas. Por essa razão, não lutam para superar essa contradição, mas para identificar o oprimido com seu contrário.

O tipo de sujeito que Freire (1987) chama de “homem novo”, para os oprimidos, não é o ser que surge de uma nova sociedade que superou as contradições de classes, mas eles próprios, que tomarão o lugar dos opressores. A realidade de opressão descrita, analisada e criticada por Paulo Freire jamais será superada com uma simples alternância de poder. Não basta que os oprimidos troquem de polo com seus opressores. É necessário que lutem para superar as contradições que geram a opressão.

No caso específico do Brasil, com o processo de reabertura política, nos anos 1980, essa discussão começa a operar certo retorno, no sentido de pensar nos setores institucionais públicos como potenciais espaços de aparecimento de diversos atores sociais. É possível identificar esse momento de redemocratização do país como uma possibilidade de sintetizar os entendimentos de EP que circulavam com mais regularidade nas décadas anteriores e posteriores ao golpe militar. Ou seja, se, antes dos anos 1960, toda educação oferecida às classes populares era denominada de “popular”, exclusivamente por causa de seus destinatários. A partir de então, todas as iniciativas estatais passaram a ser caracterizadas pelos movimentos de resistência à ditadura como antipopulares.

Atualmente, o enfrentamento das diversas maneiras de oprimir ainda faz do pensamento de Paulo Freire uma inesgotável fonte de reflexões sobre esse campo. Ao justificar a ideia de uma “pedagogia do oprimido”, por exemplo, Freire (1987, p. 16) refere-se à vocação ontológica humana que é negada historicamente. Todavia é dialeticamente afirmada na própria negação. Isso ocorre quando é “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão [e] na violência [...]”. Porém, é afirmada na busca pela justiça, pela liberdade e pela emancipação. Nessa perspectiva, o oprimido é o sujeito com mais condições de compreender o significado da opressão a que é submetido. E como são eles que sentem diretamente os efeitos da exploração, do preconceito e da exclusão, sentem necessidade de se libertar. Freire (1987) lembra que isso não ocorre ao acaso. É necessário buscar essa compreensão com uma práxis transformadora da realidade e das relações opressoras. Por essas razões é que uma pedagogia do oprimido tem que ser feita com eles, e não, simplesmente para eles. O objeto de reflexão dessa pedagogia é a própria realidade de opressão e suas causas, na qual essa pedagogia se faz e se refaz.

Sabe-se que, no Século XX, diversos países latino-americanos foram submetidos a processos de opressão oriundos de ditaduras militares, como o Brasil, o Chile, a Argentina etc. Isso forjou um modo específico de relação entre a sociedade civil e o Estado, que constituiu um

conjunto de possibilidades de leituras que reuniam os atores sociais como categorias de trabalhadores urbanos e/ou camponeses contra as ditaduras.

### **3 NO TEMPO PRESENTE ...**

Embora o entendimento e o discurso da EP como um *trabalho de libertação*, inspirados majoritariamente em matrizes comunistas e socialistas e com uma perspectiva de que o capitalismo seria inevitavelmente abatido por uma crise econômica mundial e irremediável tenha potencializado a organização da sociedade civil para empreender a luta contra a opressão, a história mostrou que não foi exatamente isso o que ocorreu, como, por exemplo, a derrocada do regime soviético no final do Século XX.

Nesse novo horizonte histórico, embora tenham continuado as categorias sociais clássicas, como as de camponeses, indígenas, dirigentes e integrantes de grupos de base, mulheres, professores, adultos, jovens e crianças de setores populares (CARRILLO, 2013), concomitantemente à queda da União Soviética e no auge das políticas neoliberais na América Latina, houve um conjunto de mudanças no cenário político mundial nos anos 1990, que propiciou o aparecimento de uma diversidade de atores e demandas de um novo bloco de protagonistas sociais. Por essa razão, nós nos deparamos, no plano prático e no teórico, com movimentos centrados em pautas ecológicas, culturais, étnicas, estudantis etc.

Podemos afirmar que, a partir da década de 1990, houve um arrefecimento do referencial pautado em experiências concretas de socialismo, o que, para certos setores engajados no campo da EP, desencadeou o debate de refundamentação<sup>5</sup>, tanto em seus objetos de luta quanto nas estratégias educativas suscitadas a partir das conjunturas que os sujeitos vivenciam (GUEVARA, 2006).

---

<sup>5</sup> Ao analisar a problemática no âmbito do discurso, Carlos (2003) apresenta um contraponto à noção de “refundamentação” a partir da ideia de “ressignificação”. Nessa linha de raciocínio, a noção de Semânticas da Educação Popular é adequada para representar o aparecimento de diferentes modos de se falar sobre a Educação Popular.

[...] O tema da refundamentação [da Educação Popular] ocupou amplos espaços em publicações da área e representou um momento de reavaliação de conceitos. Havia uma sensação de que o instrumental discursivo não dava

conta daquilo que se vivenciava nas práticas e de que essas tendiam a se esvaziar de conteúdo, transformando-se em técnicas e dinâmicas. A reflexividade, por sua vez, havia sido engessada em esquemas teóricos que não correspondiam mais ao momento que a sociedade vivia. Era recorrente a pergunta pelo pedagógico, transformado em apêndice das análises de conjuntura (STRECK, 2012, p. 195).

Alinhando-se a esse horizonte de discussão e proliferação discursiva sobre a questão da refundação da EP no cenário societário, instalado no fim do Século XX, Salomón (2006) apresenta duas possibilidades de existir dos sujeitos sociais, no âmbito da sociedade civil: a dos velhos e a dos novos atores sociais. Os velhos atores sociais são aqueles que, historicamente, constituem a sociedade civil sob o paradigma da luta de classes. Os operários formam uma importante categoria na luta por melhores condições de trabalho e salariais. Esse grupo agrega, fundamentalmente, os trabalhadores urbanos das indústrias automobilísticas, da construção civil, da indústria de base, da de bens de consumo em geral etc.; os camponeses, que estão ligados a diversas outras demandas: a luta pela terra, que envolve desde ações em prol da reforma agrária, até leis que imponham limites à propriedade de terras, assim como a valorização do homem do campo, uma vez que seu trabalho abastece a cidade, e isso confirma a relação de interdependência existente entre o urbano e o rural; os professores, tanto da educação básica quanto da superior, que atuam para melhorar a qualidade da educação, o que se confirma na luta pela valorização do Magistério, pelo investimento na educação pública, por melhores condições de trabalho, de formação adequada, abertura concursos públicos etc.; e os estudantes, representados pelo Movimento Estudantil, que têm um rol de reivindicações expressos na ‘luta pelo passe livre’, pela ‘meia entrada’, pela assistência estudantil, por mais vagas no ensino superior, por uma educação de boa qualidade etc. (SALOMÓN, 2006). Em suma, todas essas categorias constituem o que se convencionou denominar de “velhos atores sociais”.

Por sua vez, os “novos atores sociais” caracterizam-se por outras demandas, temáticas e interesses. A questão da luta de classes deixa a centralidade, ramifica-se e capilarizam-se lutas mais específicas e pontuais. As mulheres, por exemplo, lutam incansavelmente para combater

uma situação histórica de opressão que passa dos espaços privados para os públicos. Sua pauta de enfrentamentos inclui a violência doméstica, com a criação das Delegacias da Mulher, a luta por equidade nos salários pagos nos mesmos cargos ocupados por homens, a licença maternidade, o direito ao voto etc. Os ecologistas apresentam uma luta pela preservação do meio ambiente, que inclui a fauna, a flora, os oceanos, os rios e o ar. Logo, a expressão ‘desenvolvimento sustentável’, cunhada em conferências mundiais, como a ECO 92<sup>6</sup>, expressa as ações desses movimentos. Os grupos étnicos, como o Movimento Negro e o Indígena, por exemplo, lutam contra o preconceito no mercado de trabalho, por cotas nas universidades, pela afirmação de sua identidade cultural, entre outros benefícios. Os jornalistas lutam pela liberdade de imprensa, por um diploma de nível superior, pela valorização da profissão, entre outras questões. As associações de moradores buscam melhoria de transporte para seu bairro, calçamento de ruas, iluminação, policiamento, manutenção de rede elétrica ou esgoto. Os grupos de terceira idade podem militar no sentido de reivindicar leis de respeito ao idoso em locais públicos, políticas de educação voltadas para essa faixa etária, aposentadoria, melhoria da saúde pública, prioridade em filas etc. Os grupos de jovens também são considerados novos atores sociais, porque se articulam para lutar por políticas de inclusão, pelo primeiro emprego, pela valorização da juventude e por espaços diversos de recreação e de socialização (SALOMÓN, 2006).

No que diz respeito à questão que envolve a juventude, por exemplo, nota-se uma ordem discursiva, que questiona o que é ser jovem, por exemplo, para a Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades e programas educacionais voltados para a juventude, e reconhece o *jovem* como um sujeito, cujas particularidades, necessidades e características precisam ser consideradas e conferidas visibilidade.

A adolescência e a juventude passam a integrar esse rol de sujeitos e temáticas no campo investigativo da EP com um entendimento mais ampliado do que simplesmente aspectos como idade e mudanças corporais como fatores determinantes para a forma de ser, de pensar e de agir desses sujeitos (UNESCO, 2000). Conforme ressalta a UNESCO:

---

6 Conferência Internacional de Temática Ambiental, realizada no início dos anos 1990 pelas Nações Unidas, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, ficou conhecido o conceito de “desenvolvimento sustentável”. Mais informações sobre o assunto estão disponíveis em: <...[desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx](#)> acesso: 06 de jan de 2017.

[...] cómo construir una educación con y para jóvenes que contemple su diversidad, las condiciones sociales en el que están inmersos, un enfoque de género y contribuya a resolver el divorcio entre la educación y el mundo del trabajo? [...] qué espacios y formas de participación en la sociedad deben ser reconocidos y creados para que adolescentes y jóvenes participen activamente y comreales posibilidades de decisión ciudadana? [...] Los jóvenes son en esencia un grupo heterogéneo. Sus diferencias se establecen por razones de género, educación, etnia, grado de articulación familiar, nivel socioeconómico, lugar de residencia y por todos los comportamientos y actitudes que los individuos como tales comienzan a desarrollar (UNESCO, 2000, p. 203-204).

No discurso da EP, voltado para a juventude, reconhece-se que o jovem é uma categoria de ator social, constituído de uma diversidade de modo de ser, assim como vinculado a situações de vulnerabilidade social. Isso funciona como fio condutor e identificador da juventude devido à sua diversidade de tipos de sujeito. Exemplos disso são a gravidez na adolescência, o desemprego, o abandono escolar, a violência familiar, o envolvimento com drogas etc.

Esses fatores ajudariam a construir discursivamente uma identidade negativa da juventude, tanto no que tange ao modo como os jovens se enxergariam, como seriam vistos socialmente. Com efeito, existe um entendimento consolidado de que é preciso considerar a adolescência e a juventude como etapas da vida, com suas particularidades, características e necessidades próprias, e não, somente, como uma fase de transição da infância para a vida adulta.

Corroborando o aparecimento dos novos atores sociais, lemos, no relatório “[...] La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: prioridades de acción em el siglo XXI (2000) [...]”, o registro da atualização da Educação de Adultos e da EP na perspectiva assinalada por Salomón (2006). Exemplo disso foi o projeto apresentado, como iniciativa da sociedade civil, por uma ONG situada em Montevidéu, no Uruguai, dirigido a imigrantes com baixa escolaridade, e cujos filhos são marcados por uma trajetória de fracasso escolar: “[...] esse proyecto busca fomentar y promover la alfabetización en dos vías, com los niños y con los adultos que los cuidan [...]” (UNESCO, 2000, p. 96).

Nesse projeto, a mulher é vista como um sujeito social em situação de vulnerabilidade. Trata-se, geralmente, de mães com baixa ou nenhuma escolaridade e que precisam alfabetizadas, por se tratar de uma questão de natureza ética, do entendimento de uma conquista,

de um direito humano e porque são agentes multiplicadoras da prática social da escrita. A hipótese pressuposta se baseia na premissa de que os filhos de uma mãe alfabetizada teriam mais possibilidades de se alfabetizar e de galgarem espaços sociais distintos que seus pais, sendo analfabetos, não alcançaram. A meta seria de quebrar a lógica que permeia essa trajetória histórica de opressão negando direito à educação.

No âmbito estatal, o referido relatório apresenta o exemplo de uma experiência dos anos 1990 do governo boliviano. Mais um tipo de sujeito e temática emergente no campo da EP: o índio e a questão indígena na América Latina. Trata-se de um projeto de alfabetização de adultos indígenas realizado com a ação de facilitadores comunitários que são bilíngues e residentes nas comunidades indígenas. Nesse sentido, o programa “[...] les ofrecía una capacitación com una metodología de enseñanza participativa utilizando los recursos escritos del médio [...]” (UNESCO, 2000, p. 97).

A perda de referências clássicas e a emergência de novas demandas e perspectivas de luta, não mais originadas ou problematizadas à luz do viés das classes sociais e subsumidas ao espaço da sociedade civil, criaram as condições sociais e políticas necessárias para o aparecimento de uma quarta possibilidade de se entender a EP (BRANDÃO, 2006) e (CARRILLO, 2013) - *a que tem como princípio uma sociedade igualitária*.

Essa é uma série de princípios éticos, políticos e epistemológicos que visam aos processos emancipatórios e libertadores das classes populares, especificamente, e dos seres humanos, universalmente. Em outros termos, o estatuto “popular” não estaria mais subordinado exclusivamente aos destinatários ou ao espaço onde ocorre essa educação, mas a um conjunto de princípios, uma diversidade de sujeitos e de temáticas e a uma concepção política libertadora. Trata-se, portanto, de uma teoria/prática pedagógica. Em suma,

[...] como pensamento pedagógico e prática educativa emancipadores, ela [a Educação Popular] guarda estreita relação com outras correntes e movimentos afins, como a teologia da libertação e a igreja popular, a comunicação alternativa, a perspectiva de gênero, o feminismo popular e o movimento de mulheres, a pesquisa-ação participativa, o ambientalismo popular e o desenvolvimento alternativo. Essa rica com-fusão traz consigo uma hibridização de sentidos e metodologias nas práticas educacionais populares concretas, que nem sempre se tornam objeto de discernimento e reflexão crítica por parte de seus protagonistas (CARRILLO, 2003, p. 19).

Com efeito, é preciso levar em conta que ainda resta uma lacuna no plano teórico a respeito dessa questão. Considerando os anos 1990, a chamada década da refundamentação, os debates foram mais fecundos sobre as questões políticas, até mesmo por causa do contexto de ascensão do neoliberalismo. Porém, na década seguinte, algumas reflexões aparecem trazendo os elementos pedagógicos<sup>7</sup>. Nesse sentido,

[...] reconhecer a pedagogia com um saber sobre as práticas educativas, suscetível de ser sistematizado e conceitualizado, e os educadores como seus portadores tem implicações para o campo da educação popular. Por um lado, implica que uma reflexão pedagógica não deve se perguntar somente pelo como (metodologia), mas também pelo porquê (sentido) e o para quê (intencionalidades), pelo onde (âmbitos), pelo com quem (sujeitos educativos), e pelo quê (conteúdos). Por outro lado, construir uma pedagogia da educação popular exige necessariamente envolver os educadores populares com sujeitos capazes de refletir a partir de suas experiências (CARRILLO, 2013, p. 27).

Já nesse início de século, o Conselho de Educação da América Latina e do Caribe (CEAAL) tem aprofundado o debate sobre a criação de paradigmas emancipadores na EP. A *Revista La Piragua* tem sido um dos meios de difusão desses chamados novos paradigmas. Ao fazer uma revisão nesse periódico, Carrillo (2013) identificou alguns avanços nessas concepções no início da primeira década do Século XXI. É necessário visualizar esse campo a partir de novos olhares. Ele é esse uma “[...] matriz da interpretação a partir da qual os coletivos sociais leem e se relacionam com a realidade e na qual as subjetividades são primordiais [...]” (CARRILLO, 2013, p. 15).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizando este texto, repisamos alguns pontos. Inicialmente, registramos que as contribuições teórico-práticas de Paulo Freire constituem uma dimensão significativa das bases latino-americanas do pensamento sobre a EP. Esse legado se iniciou com a defesa de sua tese, ‘Educação e Atualidade Brasileira’, em 1959, quando fez uma profunda crítica ao sistema

---

7 De acordo com Carrillo (2013, p. 26), “[...] no período analisado, vários artigos retomam explicitamente o elemento pedagógico (JARA, 2009; CONDE, 2009; MEJÍA, 2010; TORRES, 2010; GONZÁLEZ, 2010) [...]”, dentre outros autores.

escolar brasileiro e propôs uma educação a serviço da humanização; fez reflexões relativas aos níveis de consciência ingênua e crítica, em ‘Educação como Prática da Liberdade’; efetivou-se em suas experiências de alfabetização, com o levantamento do universo vocabular dos sujeitos e de temas geradores; expressou-se na dialética entre opressores e oprimidos em ‘Pedagogia do Oprimido’; e problematizou sobre docência e ensino, em ‘Pedagogia da Autonomia nos anos 1990. O *modus operandi* do pensar freireano ainda é uma valorosa fonte de contribuições para que possamos enfrentar os novos desafios que se colocam nas problemáticas que envolvem as relações de opressão, inclusive nas práticas educativas. Em suma, seu pensamento e sua trajetória inspiram, até hoje, educadores, pesquisadores, movimentos e projetos populares em nossa América.

Em segundo lugar, destacamos que, se a temática central, em meados do Século XX, focava a contradição entre capital e trabalho, e sua utopia consistia em superar o capitalismo, seguida pela instalação de uma sociedade justa, igualitária, sem classes sociais, em que os seres humanos não explorassem mais outros, no final do Século XX, emergiram outras temáticas, o cenário sociocultural ficou mais complexo, e as demandas de lutas, mais específicas.

Assim, de um lado, observa-se a ressignificação da questão do trabalho, antes centrado em categorias como classes sociais, hoje associadas a outras temáticas, como a de gênero, juventude, indígena, geração de renda, subjetividade, direitos sociais e ecológicos, por exemplo. De outro, a permanência da desigualdade social, da propriedade privada e do domínio do capital serve de *fio condutor*, que conecta teorias e práticas pedagógicas distintas e emergentes às discussões ideológicas e às experiências anteriores. Então, evidencia-se o fato de que os sujeitos e as bandeiras de luta da EP, “velhos” e “novos”, estão submetidos, igualmente, a processos de opressão, dominação e exclusão.

Em terceiro lugar, observamos que a educação destinada ao povo pelos Estados Nacionais, com projetos desenvolvimentistas e regimes ditatoriais, sempre resistiram e rejeitaram as perspectivas emancipatórias da sociedade civil organizada; aos trabalhos de libertação política, desenvolvidos clandestinamente pelos movimentos populares, pela Igreja e por educadores comprometidos com a crítica às ditaduras militares; à educação pensada e feita a partir de princípios éticos, políticos e epistemológicos, comprometidos com a dignidade humana.

Em quarto lugar, constatamos que vários acontecimentos da história passada e da presente são evidências de que a reconfiguração da EP tem sido um processo cultural, educativo, social e político, produzido por diferentes situações e protagonistas, ao longo das últimas décadas, em toda a América Latina, e que apresentou vários redimensionamentos quanto à produção do conhecimento no campo da EP, tendo em vista se construir uma “pedagogia popular”, isto é, uma reflexão teórico-prática a respeito das experiências, das metodologias, dos sentidos, das intenções dos sujeitos e dos conteúdos.

Em quinto lugar, o campo investigativo da EP, ao contribuir com a produção dessa pedagogia, também abarca o âmbito político<sup>8</sup> porquanto se preocupa com o sentido das ações e suas intencionalidades. Em suma, a EP nos oferece elementos para que possamos construir uma pedagogia indígena, negra, feminista, sem-terra, sem-teto etc. Ela não se deixa enquadrar nos esquemas teóricos clássicos, porque é uma teoria em constante movimento (STRECK, 2012).

Em sexto lugar, verificamos que os esquemas explicativos clássicos, até então correntes no campo das Ciências Sociais, são insuficientes para iluminar esses novos caminhos (NAHMÍAS, 2006); que o cenário contemporâneo exige análises singulares, aprofundadas e centradas em microprocessos; e que a produção do conhecimento em EP comporta a emergência de outros objetos de estudo, como os que aparecem no terreno da emocionalidade, da discursividade e da visualidade.

Por fim, parece-nos que analisar criticamente as bases latino-americanas do pensamento sobre a EP possibilita, por meio do questionamento e do reconhecimento das limitações do que já foi posto, ampliar o debate político, pedagógico e científico. Assim, é necessário dialogar não só com os autores latino-americanos, como também com outras propostas, sejam elas da fenomenologia, do marxismo ou da pós-modernidade. Também não se trata simplesmente de citar esses autores, mas de construir um diálogo crítico que busque fortalecer sujeitos e práticas questionadoras e transgressoras da ordem dominante. Nesse processo, não se trata de afirmar o que era ou não digno de ser qualificado como uma experiência de Educação Popular, mas de

---

<sup>8</sup> São relações de enfrentamento, crítica, questionamento, problematização e superação das condições de opressão nas escalas locais, regionais, nacionais e globais. O âmbito político está envolto nos processos educativos, sobretudo, nas relações de poder. Paulo Freire sempre adverte que as relações entre educadores, educandos e instituições são necessariamente relações políticas.

problematizar e produzir conhecimento sobre essas experiências e concepções existentes e emergentes.

## Referências

ALCÂNTARA, M. A. M. de; CARLOS, E. J. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: **Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, Jundiaí, v. 11, n. 3, p. 59-75. 2013.

BEISIEGEL, C. de R. Ensino Público e Educação Popular. In: V. P. PAIVA (Org.). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro, Graal, p 63-83. 1984.  
BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. 1. ed., São Paulo, Brasiliense, 110p. 2006.

CARRILLO, A. T. A. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: D. R. STREK; M. T. ESTEBAN (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis/RJ, Vozes, p. 15-32. 2013.

CARLOS, Erenildo João. Semânticas da Educação Popular. In: **Conceitos: Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba**, João Pessoa. p. 66-76. 2003.

FLEURI, R. M; COSTA, M. V. **Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em Educação Popular**. 2. ed., Ijuí, Editora Unijuí, 148p. 2005.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed., São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 123p. 2003.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed., São Paulo. Paz e Terra, 54p. 1996.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., São Paulo. Paz e Terra, 107p. 1987.

GUEVARA, N. Educação Popular no Século XXI. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, MEC/UNESCO, p. 213-218. 2006.

LUKACS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Trad. Lya Luft e Radnei Nascimento. 1. ed. São Paulo. Bontempo, 977p. 2010.

MEJÍA, J. M. R. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o sul. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, MEC/UNESCO, p. 205-211. 2006.

NAHMÍAS, M. T. Os desafios da Educação Popular frente à diversidade e à exclusão. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, MEC/UNESCO, p. 123-143. 261. 2006.

PAIVA, V. Introdução. In: V. P. PAIVA (Org.). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro, Graal, p. 15- 60. 1984.

SALOMÓN, L. O papel da sociedade civil na construção da democracia. In: P. PONTUAL; T. IRELAND (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, MEC/UNESCO, p. 19-32. 2006.

STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre lugares da educação popular. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12: 185-198. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/streck.pdf>>. Acesso: 12 de nov de 2014.

UNESCO. **La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe: prioridades de acción en el siglo XXI**. CEAAL-CREFAL-INEA Santiago de Chile, Mayo 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121482so.pdf>>. Acesso em: 17/12/2014.

VIEIRA PINTO, A. A evolução do conhecimento: os caracteres do conhecimento científico. In: VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 11-60. 1979.

## SOME MARKS ABOUT POPULAR EDUCATION

### Abstract

This essay aims to reflect on the discourse of emerging, constitution and re-grounding of Popular Education. Aiming the objective, the work performs an analysis of its wording based on authors like Brand 茫 o (2006), Carrillo (2011), Freire (1987), Guevara (2006), Streck (2012), among others. It was concluded that from both theoretical/practical perspective and the point of view of its protagonist, strategies and even sociopolitical interests, Popular Education has been through different historically and discursively settings. Then, there is no single way to understand and perform Popular Education in Brazil and in Latin America.

**Keywords:** Popular Education. History. Discourse

## ALGUNAS INDICACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

### Resumen

Este ensayo tiene como objetivo desarrollar una reflexión acerca del discurso de la aparición, la constitución y la refundamentación de la Educación Popular. Teniendo en cuenta el objetivo, realiza un análisis sobre su enunciado a partir de autores como Brandão (2006), Carrillo (2011), Freire (1987), Guevara (2006), Streck (2012), entre otros. Llegué a la conclusión que tanto desde el punto de vista teórico/práctico, como desde el punto de vista de sus protagonistas, estrategias y fines sociopolíticos, la Educación Popular pasó histórica y discursivamente por distintas configuraciones. De modo que no existe una única manera de entender y hacer Educación Popular en Brasil ni en América Latina.

**Palabras clave:** Educación Popular. Historia. Discurso.

---

Recebido em 27 de março de 2017 e aprovado para publicação em 12 de outubro de 2017.