

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DEIVIS EDUARDO ALVES LEITE

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS-
DOCENTE**

**SÃO BORJA -RS
2021**

DEIVIS EDUARDO ALVES LEITE

**A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS-
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani.

**SÃO BORJA -RS
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

L551e Leite, Devis Eduardo Alves
A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS-
DOCENTE / Devis
Eduardo Alves Leite.
77 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)--
Universidade Federal do Pampa, CIÊNCIAS HUMANAS, 2021.
"Orientação: Evandro Ricardo Guindani".

1. Educação Popular . 2. Formação de Professores. 3. Práxis
. 4. Docência . I. A Educação Popular na Formação e na Práxis-
Docente.

DEIVIS EDUARDO ALVES LEITE

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS-DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão defendido e aprovado em: 08 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Evandro Ricardo
Guindani/Orientador
- UNIPAMPA

Prof.^a Dra. Martina B. Isnardo
Gusmão-Seduc

Prof.^a Dra. Yáscara Michele Neves
Koga- UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **YASCARA MICHELE NEVES KOGA GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/10/2021, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EVANDRO RICARDO GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/10/2021, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Martina B. Isnardo Gusmão, Usuário Externo**, em 21/10/2021, às 20:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0636147** e o código CRC **810A708A**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador, amigo, professor e companheiro Prof. Dr . Evandro Ricardo Guindani junto da sua família, esta pessoa que tive o prazer, a felicidade e satisfação de conhecer em minha trajetória no Curso de Licenciatura em Ciências Humanas na Universidade Federal do Pampa no município de São Borja-RS, és uma das pessoas mais “humanas” que já conheci.

Agradeço à minha companheira, namorada e colega de curso Tatiana, alguém que também conheci desde minha chegada ao município de São Borja para estudar no Curso de Licenciatura em CH, esta pessoa que batalhou, brigou e lutou incansavelmente contra todas as desigualdades impostas nesta sociedade, seja no âmbito educacional como no âmbito das mais plurais lutas sociais de nosso tempo, alguém que enfrentou os mais variados tipos de repressão nesta trajetória, além disso é a companheira com quem dividiu junto a mim dores, alegrias e os mais variados momentos nestes quase cinco anos de curso.

Agradeço a minha família e o apoio destes todos, avó, mãe, irmãs, padrasto, são quem tive de me distanciar durante já quase cinco anos, desde que parti do município de Alegrete-RS para morar e estudar no município de São Borja-RS, infelizmente neste meio tempo perdi meu querido avô e portanto também em sua memória dedico tal trabalho. Também agradeço imensamente o apoio da minha família paterna, tios, tia e avô, mesmo distantes do Rio Grande do Sul jamais deixaram de apoiar-me.

Agradeço aos meus poucos, mas valiosos amigos, tanto os que tive de deixar em Alegrete-RS e passei a encontrá-los com mais dificuldade, como também aqueles que construí nessa terra missioneira, não tenho palavras para descrever o quanto sou grato pelo apoio de todos.

Por fim, não menos importante, agradeço à nova família que construí junto do seio familiar da minha companheira, seus avós, mãe, padrasto, tio, tia, etc, todos aqueles que estavam em nosso convívio neste período desafiador.

por um punhado de merda

se a bolsa de chicago está em alta
estranhos vaga-lumes
enormes
se mexem
às 4 da manhã

se a united states steel co precisa ferro
formigas podadeiras rasgam o peito
da américa
às 4 da manhã

a literatura nacional enriquecida
contratos
promissórias
cartas de recomendação
falcatruas
dividendos
é a grande percentagem
às 4 da manhã

o político berra
e segue acionista dos bancos internacionais
teixeira coqueia mais 100 sacos no galpão
às 4 da manhã

afinal
a bolsa de chicago está em alta
sacolas de quitanda se dirigem
ao mercado
às 4 da manhã

os homens se inimizam
matam e morrem
se acidentam
roubam e saqueiam
deixam histórias tristes
sujam glórias antigas
às 4 da manhã

entregam o jorro negro
a pesquisa e o refino
com leite negro
mais filhos mamariam
às 4 da manhã

assim vais
américa gigante
de filhos batráquios

porque a bolsa de chicago
está em alta
às 4 da manhã

centenas de insetos virabostas
tudo entregam
o que é ouro
o que é beleza
o que é esperança
nos filhos
por um punhado de merda
dos gringos estrangeiros
obrigam meu filho
à tenra idade
sujeitar-se à escola
para que aos 12 anos
seja mais 100k de ferro
na industria da guerra
às 4 da manhã

NEVES, Rui. Sedimentos da Manhã : por um punhado de merda (poema-fev. 1977)
,p. 23-24, Alegrete-RS, 1985.

RESUMO

O referente trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa-Campus São Borja-RS tem como objeto central a relação entre Educação Popular e práxis docente na perspectiva da formação de educadores. O objetivo geral da presente pesquisa consiste em demonstrar a relação intrínseca entre Educação Popular e práxis docente na perspectiva da formação de educadores para a realidade latino-americana. Como desdobramentos delinea-se o primeiro objetivo específico que consiste em compreender os conceitos de Educação Popular e práxis docente. Um segundo objetivo consiste em analisar a relação entre educação e sistema econômico capitalista. O terceiro visa apresentar experiências de Educação Popular na perspectiva da formação de educadores. A metodologia para a construção de tal trabalho se deu por meio de pesquisa bibliográfica e documental focada no materialismo histórico e em autores latino americanos tais como Dussel, Mariatégui, Freire, Hurtado e entre outros. Os resultados da pesquisa apontam que as variadas experiências descritas de Educação Popular seja em nível continental como nacional apresentam muitas possibilidades reais de elaboração desta proposta nas sociedades latino-americanas. Paralelo a isso o trabalho demonstra que existem variadas metodologias fundamentadas na Educação Popular que podem ser usadas para formação de educadores populares.

Palavras chave: educação popular, práxis-docente, formação docente

RESUMEN

El correspondiente trabajo final de la Licenciatura en Ciencias Humanas de la Universidad Federal del Pampa- Campus São Borja-RS tiene como objeto central la relación entre la Educación Popular y la práctica docente desde la perspectiva de la formación de educadores. El objetivo general de esta investigación es demostrar la relación intrínseca entre la Educación Popular y la práctica docente desde la perspectiva de la formación de educadores para la realidad latinoamericana. Como desarrollos, se perfila el primer objetivo específico, que consiste en comprender los conceptos de Educación Popular y práctica docente. Un segundo objetivo específico es analizar la relación entre la educación y el sistema económico capitalista. Un tercer objetivo es presentar experiencias de Educación Popular desde la perspectiva de la formación de educadores. La metodología para la construcción de dicho trabajo fue una investigación bibliográfica y documental centrada en el materialismo histórico y en autores latinoamericanos como Dussel, Mariatégui, Freire, Hurtado y otros. Los resultados de la investigación indican que las variadas experiencias de Educación Popular descritas, ya sea a nivel continental o nacional, presentan las ricas posibilidades reales para la elaboración de esta propuesta en las sociedades latinoamericanas. Otro resultado presenta las diversas metodologías y formación adecuadas para la Educación Popular y la formación de educadores populares guiados por esta teoría, ya sea en los niveles de educación formal o en otras áreas afines.

Palabras clave: educación popular, praxis docente, formación docente.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1- Quadro explicativo do site do MST	49
Figura 2- Escola Itinerante no centro da rua de um Acampamento do MST	50
Figura 3- Escola Itinerante de um Assentamento do MST	50-51
Figura 4- Escola Itinerante de um Acampamento do MST	51

LISTA DE SIGLAS

AEPPA-Associação de Educadores Populares de Porto Alegre
AID-Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
APRA-Aliança Popular Revolucionária Americana
BM- Banco Mundial
BNCC-Base Nacional Comum Curricular
CH- Curso de Licenciatura em Ciências Humanas
CPC-Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes
EAD-Ensino à Distância
EAD's- Ensinos à Distância
EP- Educação Popular
EZLN- Exército Zapatista de Libertação Nacional
EUA- Estados Unidos da América
FMI- Fundo Monetário Internacional
IAF-Fundação Interamericana
MEC-USAID's- Projeto do Ministério da Educação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento, este criou uma série de Escolas Tecnicistas
MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST-Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
ONEAI- Organização da Nova Educação Autônoma Indígena para a Paz justa e digna pela Humanidade
ONG's- Organizações não Governamentais
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
UERGS-Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNE- União Nacional dos Estudantes
UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa
UP's-Universidades Populares
USAID- United States Agency for International Development ou o mesmo para o português que Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional- AID

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
2. A EDUCAÇÃO CAPITALISTA E NEOLIBERAL	13
3. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICA DOCENTE.....	27
4. EXPERIÊNCIAS LATINO-AMERICANAS DE EDUCAÇÃO POPULAR ...	34
5. EXPERIÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	46
6. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR	54
7. PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR.....	64
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
9. REFERÊNCIAS.....	75

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso-TCC foi construído no momento difícil em que a sociedade mundial enfrenta os efeitos catastróficos da pandemia de Covid-19, portanto isso se refletiu também no modo de elaboração deste mesmo TCC, as metodologias que até então estavam previstas como a pesquisa-ação, a pesquisa de campo, a formulação de um projeto experimental e ligado a formação de educadores populares junto da periferia no Bairro do Passo, mesmo bairro onde está inserida a Universidade Federal do Pampa- Unipampa e o curso de Licenciatura em Ciências Humanas no município de São Borja-RS, isso não foi possível.

Diante da realidade desafiadora que se apresentou com o momento pandêmico se avançou para a organização de um importante referencial teórico bibliográfico a partir de autores fundamentados na concepção marxista e em sua maioria latino-americanos. Utilizando do método dialético que considera os fenômenos como estando em constante mudança, e que portanto não podem ser cristalizados para serem estudados. Pretende um estudo que priorize o processo e não o produto, estudando o fenômeno no processo de sua formação. A técnica de pesquisa utilizada foi a bibliográfica.

O referente trabalho de conclusão de curso divide-se em 9 capítulos, destes cerca de oito capítulos apresentam a fundamentação teórica e explicativa em relação à crítica a educação capitalista. Explicam os conceitos de Educação Popular e de práxis-docente. Abordam a gama variada de experiências latino-americanas e nacionais no contexto da Educação Popular. Apresentam as fundamentações teóricas para a formação de educadores populares e o uso de metodologias para a Educação Popular.

No capítulo 2. A Educação Capitalista e Neoliberal é apresentada a extensa crítica ao sistema educacional capitalista e neoliberal, com uma educação que é pautada ao produtivismo, ao capital, para a massificação de valores e de dominações, nesse contexto vai surgir a crítica fundamentada a partir da Educação Popular.

O capítulo 3. O Conceito de Educação Popular e Práxis Docente é responsável por apresentar a fundamentação teórica e explicativa sobre o que é a Educação Popular e suas significâncias neste trabalho, principalmente sobre a sua fundamentação e compromisso com a classe trabalhadora e as classes populares. Em relação a práxis docente é onde fundamenta-se a elaboração da proposta de educação popular, partindo da “práxis” fundamentada em Karl Marx, do Método

Dialético Crítico e o Método Dialético Histórico.

No capítulo 4. Experiências Latino-Americanas de Educação Popular é abordado algumas experiências que se deram em todo o continente Latino-Americano e parte do contexto de cada uma com suas peculiaridades e desafios.

Seguindo estes exemplos da Educação Popular o capítulo 5. Experiências Nacionais de Educação Popular trata de apresentar a realidade da Educação Popular e algumas experiências que surgiram no Brasil, seus contextos e realidades.

O capítulo 6. A Formação de Educadores Populares a partir da Educação Popular apresenta fundamentos da formação de educadores pautados a partir desta mesma, sejam estes de escolas formais ou como também de grupos independentes, é observado que a teoria da Educação Popular ligada à práxis-docente baseando-se em Marx e o processo de análise do Materialismo-Histórico-Dialético e do Materialismo Dialético Crítico que pode proporcionar importantes contribuições ao campo educacional.

No capítulo 7. Propostas Metodológicas para a Educação Popular traz algumas metodologias para serem trabalhadas e pensadas junto da construção democrática, participativa e plural de todos os envolvidos nesta proposta de trabalho.

Por fim o capítulo 8. Conclusões Finais traz um apanhado das observações e conclusões obtidas deste estudo e destas importantes e ricas contribuições teóricas do pensamento latino-americano, brasileiro e para a área da educação.

2. A EDUCAÇÃO CAPITALISTA E NEOLIBERAL

Para entender a importância e os motivos de se apresentar uma proposta de Educação Popular em oposição ao sistema educacional capitalista e a sua educação formal e produtivista, cumpre-nos apontar algumas reflexões em torno desse modelo hegemônico de economia neoliberal.

Primeiramente cabe salientar que as propostas do sistema capitalista de educação se fundamentaram desde os domínios colonialistas das Américas, num processo de marginalização dos organismos sociais que historicamente portaram-se como resistentes às opressões. O capitalismo, inicialmente se instaura por meio de um domínio eurocêntrico promovido pelas nações colonialistas europeias, posteriormente temos um avanço neoliberal por meio da globalização. Os norte-americanos despojaram na América Latina nos últimos períodos diversas intervenções, como exemplo a Operação Condor que derrubou diversos governos da América Latina sob golpes armados de militares financiados sob o interesse dos Estados Unidos da América.

Movimentos sociais e as classes populares de diversos países como México, Nicarágua, Peru, Argentina e Brasil, sofreram os impactos de ações e operações de intervenção sob influência imperialista dos Estados Unidos da América e outras potências do eixo capitalista europeu. Esse processo trouxe também a marginalização proposital dos movimentos sociais articulados pelos povos pertencentes aos países do terceiro mundo, subdesenvolvidos da América Latina, todos aqueles que ousaram levantar-se foram “marginalizados”, como é apresentado por HURTADO(1992) :

Os autores desta teoria assinalavam também uma origem histórica desde a conquista, com a dominação e a superposição cultural “marginalizando” social, cívica, econômica, geográfica e culturalmente grandes aglomerados indígenas e mestiços, deixando um saldo de dependência econômica e cultural, dos “centros herodianos”, primeiro europeus e posteriormente, norte-americanos (HURTADO, 1992, p. 33).

Como fica perceptível, os impactos exploratórios e de exclusão persecutória dos povos e movimentos sociais latino-americanos que resistem se dá desde a América Colonial até os dias atuais de avanço neoliberal, é constatado regularmente nas sociedades o processo de marginalização das culturas originárias e da cultura não mercadológica, antissistêmica e anticapitalista.

Anteriormente as sociedades originárias, os povos originários da América

Latina eram perseguidos pelos colonizadores europeus, sofriam a tentativa de catequização e imposição dos domínios coloniais, até mesmo a dita “queima na fogueira”, já na modernidade isso se deu pelo histórico de prisões arbitrárias, pela perseguição aos direitos políticos, pela tortura de diversos militantes sociais, o assassinato, a estigmatização dos que resistem como em tons pejorativos de “guerrilheiros”, “comunistas” e “subversivos”. A discriminação de raça e classe, esta já não precisa ser pregada como antes, ela tornou-se parte da realidade concreta das sociedades modernas dos países subdesenvolvidos e que também carregam a herança colonialista da escravização africana. Já não existe a escravização de pessoas, porém ainda nota-se pessoas escravizadas pela escravidão assalariada.

Fizeram dos países subdesenvolvidos uma sociedade de trabalhadores precarizados e um exército de reserva de desempregados que garantem as políticas de austeridade salarial e cada vez mais redução da garantia de direitos trabalhistas para as massas dos países subdesenvolvidos. Hurtado (1992) confirma estas observações:

Já não se queimam na fogueira os dissidentes acusados de blasfêmias; agora eles são perseguidos, encarcerados e torturados de modo quase inimaginável, acusados de “subversivos”, “guerrilheiros” ou “comunistas”. Estes são lugares-comuns utilizados por aqueles que continuam nos dominando, estigmatizando e satanizando qualquer um que atente contra sua “segurança”.

Já não se prega a discriminação racial ou social, simplesmente ela existe. “Não somos iguais” é uma frase marcada, com a qual a origem social, a condição econômica ou a cor da pele, acabam sendo-de-fato uma pedra no mundo das oportunidades.

Já não existem escravos e todo mundo goza das mesmas liberdades... Mas por diversas gerações nossos camponeses, operários, mineiros, trabalhadores, e sim os desempregados e subempregados, têm vivido e vivem literalmente escravizados por suas condições de sobrevivência (HURTADO, 1992, p. 178).

O processo de continuidade das explorações muitas vezes foi “vendido” como avanços sociais e de modernidade, que trariam benefícios para as sociedades, porém na realidade custou a dignidade humana, as vidas e a exclusão acompanhada de exploração constante que não terminou desde a época Colonial, apenas tomou novas formas e práticas sistêmicas.

Não podemos aceitar como benefícios os modelos que foram se sucedendo em nossa história, pois a partir de nossa perspectiva, a partir do popular, a partir da classe oprimida, temos que reconhecer o alto preço que o povo está

pagando para simplesmente sobreviver, equanto seus sacrifícios são capitalizados por novos e renovados esquemas que lhe falam de redenção, de democracia, de justiça e de liberdade que nunca conheceu ou gozou de verdade (HURTADO, 1992, p. 178).

O processo de exploração moderna fundamentada no neoliberalismo passou a ser uma arma norteadora das políticas internacionais impostas pelos grandes países de ponta do capitalismo internacional e global e que agrupam-se no Fundo Monetário Internacional-FMI e no Banco Mundial. As políticas dessas instituições, vale ressaltar, sediadas nos Estados Unidos da América, partiram para o domínio dos países Latino-Americanos e subdesenvolvidos mundialmente. Os índices nesses países, de desigualdade social só aumentaram e também as áreas da educação, comunicação e saneamento básico passaram a ser privatizadas, sendo entregues para o capital privado estrangeiro e internacional. Em Hurtado (1992) encontra-se a seguinte explicação:

A tristemente famosa “dívida externa” representa a opção perdida; não há saída, não é possível pagar, e contudo nos submetem a novas medidas de pressão e controle(em todos os sentidos) que nossas classes dominantes aceitam, fazendo-lhes o jogo (e beneficiando-se com ele) para implementar suas políticas neoliberais com as quais tratam de sair de sua crise estrutural mais profunda e definitiva.

A situação de atraso se agrava, as políticas sociais se reduzem ou simplesmente desaparecem. A “modernização” cria milhares de novos desempregados(com todas suas conseqüências na vida econômica e política). A distância entre os que tudo têm e os que têm pouco ou nada é cada vez maior, pois ambos pólos agudizam sua posição.

As exigências e pressões frente a sistemas francamente corruptos estão produzindo a reprivatização daquelas áreas estratégicas da economia, que alguns Estados haviam conservado à margem da voracidade dos empresários privados (nacionais e estrangeiros) a quem agora oferecem em “bandeja de prata” a oportunidade de enriquecer-se mais e mais e dirigir – de fato- a política de nossos países.

Os casos do México, Argentina e Brasil são altamente representativos desta situação. Sabem bem que estas medidas claramente antipopulares geram tensão, repulsa e tentativas variadas de sobrevivência, incluindo medidas individuais que vão mais além das já ensaiadas e saturadas soluções típicas do chamado “subemprego”, e que sobressaem na delinquência e na violência(HURTADO, 1992,p. 179-180).

Como esboça Carlos Hurtado (1992), os acirramentos da miséria e imposição da privatização em massa nos países da América Latina, inicialmente das empresas públicas de comunicação, posteriormente os serviços de saneamento básico e o educacional, abriram lacunas e brechas para a inserção de correntes educacionais de cunho capitalista e neoliberais sobre os grupos e movimentos de “educação não

formal”, estes grupos que também ficaram conhecidos como ONG’s, eram vistos como “movimentos alternativos” para o desenvolvimento e apoio de determinados grupos das classes populares. Estes meios educativos apenas deram continuidade aos meios tradicionais da educação formal/tradicional, não foi uma educação emancipatória e crítica, mas uma educação produtivista e que tratava de cumprir com os objetivos também neodesenvolvimentistas do Banco Mundial e estabelecidos sob acordos formais de interesse do capital globalizado. Assim confirma Hurtado (1992):

Outros seguindo esta linha e reconhecendo a crítica situação econômica a que nos vêm submetendo cada vez mais as políticas do FMI e as consequências da dívida externa, ocupam toda a sua energia e seus recursos em promover projetos de sobrevivência (normalmente microprojetos); mas na maioria das vezes dentro dessa “alternativa”, como se conhece esta reedição do desenvolvimentismo de épocas passadas.

Estas correntes, muito ativas, certamente fazem o jogo (consciente e inconscientemente) das políticas de “contra-insurreição”(como eles mesmos chamam) a estratégia da “guerra de baixa intensidade” que os EUA e seus aliados têm elaborado para tentar continuar dominando os povos do continente.

Milhares e milhares de dólares circulam agora na América Latina através de agências norte-americanas de “desenvolvimento”- como AID ou IAF. Estas promovem ou apóiam as chamadas ONG’s, que se inscrevem nestas correntes “alternativas”(HURTADO, 1992, p. 200).

As tais organizações “alternativas” apenas buscaram implantar as condições desenvolvimentistas e tecnicistas no meio educacional de uma maneira mais dócil ou como o próprio termo usado por Hurtado (1992) de “*guerra-de-baixa-intensidade*” através de ONG’s e movimentos que não trouxeram a crítica em sua atuação e conciliaram-se com os interesses do mercado econômico americano.

Há o exemplo de Hurtado (1992) das organizações que faziam parte do próprio mercado norte-americano e governo dos EUA, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development) ou USAID. Para entender os níveis de inserção na América Latina destes grupos, há o exemplo que em São Borja-RS, já existiu uma escola tecnicista que recebia verba e formulava-se nos planos USAIDs de ensino técnico, que é o atual Instituto Estadual Padre Francisco Garcia. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2017) do referido Instituto, afirma-se que esta escola foi um projeto que fundou-se vinculada ao modelo das escolas MEC-USAIDs, principalmente tomaram força esses modelos com a ditadura militar brasileira e que seguiram compartilhando nas políticas educacionais os conteúdos já pré estabelecidos pelos planos norte-americanos,

produtivistas e neodesenvolvimentistas.

A Educação Popular passou a ser uma oposição histórica aos ditames do sistema capitalista e neoliberal na sociedade, esse modelo educacional ligou-se e construiu laços sólidos com os movimentos sociais latino-americanos que tomaram ainda mais significância e pautaram reais alternativas em oposição à hegemonia neoliberal do capital. Zitkoski (2011) vai afirmar que :

[...] “Outro Mundo é Possível, são temáticas que estão diretamente relacionadas com o desafio de analisar as articulações entre Educação Popular e Movimentos Sociais numa perspectiva de Reinvenção do Poder desde as classes populares, reinvenção esta pautada na construção e uma hegemonia alternativa ao neoliberalismo.

[...].

[...]. Em nossa realidade histórico-cultural mais recente a Educação Popular passou a constituir-se em uma forma de construção de poder das classes populares via organização de Movimentos Sociais e do embate político diante da hegemonia do capital (ZITKOSKI, 2011, p.12).

O capitalismo globalizado orientado pelas teorias neoliberais procurou na educação propor uma neutralidade e austeridade em relação à debates que surgiram da oposição entre capitalismo e socialismo, uma tentativa de mostrar na educação uma posição de neutralidade pedagógica, que se acirrou no período da Guerra Fria e avanço dos governos neoliberais pelo Mundo. Essa prática de tentativa de neutralidade era na verdade o interesse velado do capitalismo mundial e globalizado de prosseguir na lógica da exploração sem o cunho e as respostas das resistências dos países subdesenvolvidos, entre estes os países latino-americanos, que desde o colonialismo com a Revolução Haitiana sendo triunfante por liberdade, até a resistente revolução Cubana e do Levante Zapatista por Terra e Liberdade no México em 1994, estes marcos foram extinguidos do debate político-social e educacional- histórico da educação formal tradicional. Sobre isso Zitkoski (2011) expõe que:

A perversidade do capitalismo globalizado na atual vertente neoliberal não permite simplesmente concordar com posições intermediárias entre capitalismo e socialismo, posições estas que, na maioria das vezes servem apenas para justificar uma opção camuflada em favor do primeiro. A cada ano que passa, a crise do capitalismo se mostra mais profunda e, para perpetuar sua lógica, exige mais sacrifícios humanos, sociais e da própria natureza (meio ambiente) (ZITKOSKI, 2011, p. 14).

A Educação Popular passou a ser também opositora, além do sistema neoliberal propriamente dito e sua atuação na educação, ela trouxe a crítica constante

às instituições educacionais que foram corrompidas por esse mesmo sistema. Por isso as estratégias de Educação Popular passaram a ser de militância junto das classes populares sem querer institucionalizar estes grupos, organizações e comunidades, assim se passou a resistir a hegemonia dominatória do capital. Zitkoski (2011) apresenta :

[...] a Educação Popular busca desenvolver uma estratégia militante junto às classes populares, sem querer institucionalizar o seu trabalho político. Esse saber construído pelo povo tem sido motivado a estabelecer formas de articulação de redes e de unidades populares para o trabalho político, ou social. Por resistir a se tornar um exercício pedagógico fechado e/ou institucionalizado, a Educação Popular torna-se a possibilidade prática da crítica aos sistemas hegemônicos e institucionalmente consagrados por serem dominantes (ZITKOSKI, 2011, p. 16).

A educação formal no sistema neoliberal, passou a trazer para as camadas populares através de programas educacionais de governo, desde os anos 70, principalmente no Brasil, o tecnicismo, a produção massificada e produtivista, buscando formar técnicos e uma mão de obra qualificada, tendo assim uma pedagogia sem problematização ou crítica, assim tornando-se como uma educação que buscava qualificar, treinar e formar mais “peças azeitadas” (Trabalhadores) para servir à grande engrenagem do capital. Vejamos a contribuição de Zitkoski (2011):

No entanto, o mero treinamento técnico, que hoje as elites buscam oferecer às camadas populares, visa exatamente ao contrário da educação crítica, pois nega a problematização, a compreensão crítica e a própria cientificidade da apreensão do mundo existencial em que o educando vive. Assim, como se não bastasse o grande equívoco científico do tecnicismo aplicado no Brasil dos anos 70, hoje a classe dominante, em articulação com suas estratégias de dominação política, pretende reeditar este antigo projeto de educação para esta servir como mero treinamento às novas gerações de técnicos qualificados (ZITKOSKI, 2011, p. 17-18).

A educação formal/ tradicional como é observado, passou a ser a instrumentalização dos indivíduos sociais no tecido social para servir a sociedade capitalista, uma formação dos indivíduos para a produção em prol de lucro para a classe capitalista. Assim, avança como projeto no tecido social, a exploração do trabalho, a precarização da vida humana, a educação que é oferecida pelos governos cada vez mais tecnicista, defasada e que busca atingir metas e competências, a formação de professores também entra neste quesito, essas formações tornaram-se apenas instrumentos de reprodução da ideologia do capital, fomentando a

competitividade, o individualismo, a naturalização das relações de exploração e miséria, entre outros sentimentos. Como é observado em Zitkoski (2011):

Nesse sentido, podemos entender que os processos educativos condicionam-se como a sociedade organiza suas relações sociais (de produção, culturais, políticas, educacionais entre outras). O modo de produção capitalista, sistema social metabólico no qual vivemos, tem por regra orientadora a produção de lucro à classe capitalista. Algumas de suas bases estão na exploração do trabalho, na destruição do meio ambiente e, conseqüentemente na precarização da vida da maioria dos seres humanos. À classe trabalhadora, o trabalho- atividade criativa na qual, enquanto seres humanos, produzimos e reproduzimos nossa existência (MARX, 2008)-, tem sido explorado e precarizado. A educação possibilitada aos filhos da classe trabalhadora, de forma geral, tem servido para criar um consenso e adaptabilidade frente a esta condição de desumanização- por meio de uma formação pragmática (instrumental: de acesso elementar aos conhecimentos historicamente produzidos), bem como na reprodução de valores que legitimam o capital (como competição, individualismo, naturalização das relações, entre outros). (ZITKOSKI, 2011, p. 45).

A questão da reprodução massificada dos valores políticos, religiosos, de ordem moral, social e cultural são em prol, como descreve anteriormente Zitkoski (2011), de uma busca pela naturalização das relações exploratórias que fundamentaram-se ao longo do avanço colonial, pós colonial e capitalista sobre os povos colonizados. A educação formal/ tradicional tornou-se uma arma de dominação, não só da sociedade brasileira, mas de todos os povos que foram vitimados pelos processos colonialistas, assim fundamentou-se por exemplo a exclusão histórica das contribuições do negro e indígena em nossas sociedades. Grisa (2011) nos apresenta uma reflexão sobre isso:

O currículo da educação brasileira como um todo, assim como da maioria das sociedades pós-coloniais, é profundamente eurocêntrico, isto é, tem nos conhecimentos, valores, princípios e legados dos colonizadores como único saber legítimo. Essa característica da nossa educação marca um desserviço ao ensino da diversidade pelo fato de que não se dedicou espaço para contribuições de outras culturas como a indígena e a africana. Valorizar a Europa, estudá-la através de seus autores, como se ali estivesse o centro do universo, foi e é a tônica da educação brasileira da escolarização básica até o ensino superior (GRISA, 2011,p. 112).

Assim se reproduzem nos currículos uma organização pedagógica tradicional, de continuismo, sem a problematização e contrária à busca pela criticidade do processo exploratório dos povos brasileiros e latino-americanos.

Chegando ao ponto da análise crítica em relação ao professor e os

trabalhadores da educação nesse processo, pode-se afirmar, a partir de Marx, que o trabalho docente é um trabalho totalmente alienado sobre o resultado que será obtido, neste caso que é refletido em seus educandos. Esta situação se acirrou ainda mais com o avanço neoliberal, se antes o professor já era precarizado e a educação também, o avanço neoliberal apenas desmascarou ainda mais a brutalidade da exploração no sistema capitalista. Hoff (2011) afirma que:

A desumanização e alienação do trabalhador passam pela especialização exacerbada, submetendo-o à realização de tarefas simples, repetitivas e enfadonhas que limitam sua capacidade criativa. No processo de alienação, quanto mais o trabalhador produz, menos ele consome o produto de sua criação .

Através do seu trabalho, um operário cria objetos que não pode adquirir, pois vende sua força de trabalho em troca de um salário e, na fábrica, o trabalho é dividido em vários setores, permitindo a produção em série (HOFF, 2011, p. 80-81).

O ambiente escolar, a escola em si assumiu uma postura mercadológica, massificante, produtivista, aos moldes das fábricas, esta fabricaria sujeitos habilitados para as necessidades cotidianas do mundo do capital, globalizado e que exige habilidades mínimas para a manutenção desta sociedade. Assim como cita Hoff (2011), a escola foi assumindo uma postura de divisões e setorização, como exemplo a direção, o quadro de professores, a coordenação pedagógica, entre tantos outros setores que são percebidos no ambiente escolar. Dividiram-se disciplinas, áreas, grades curriculares, notas, médias. Há também a busca por habilidades e competências, pelo cumprimento de metas e parâmetros, seguindo também o modelo toyotista de eficiência, economia de recursos em sua produção e baixos salários para os trabalhadores na linha de frente desta produção, neste caso os professores. Em Kuenzer (2010) isso vai confirmar-se:

Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2010 , p.3).

O capitalismo passou a exigir um novo modelo de cidadão a partir do neoliberalismo, mais “formal”, mais “competente”, mais “qualificado”, preparado para “desafios”, para atingir “metas”, para alcançar “planos”, para ser “evolutivo” e

“produtivo”, para ser multifuncional, para estar conectado com o mundo do trabalho em constante servidão estando “online”. Basta vermos o avanço digital das redes de comunicação onde sempre se está conectado e pronto a atender um chamado ou requisição, isso também precisou ser fundamentado na educação a partir da pedagogia toyotista, onde o discurso, o positivismo e a competitividade andam lado a lado com o discurso da eficiência para atender ao mercado. Paulo (2011) em relação à pedagogia toyotista e este modelo apresenta que :

A educação no modelo toyotista tem suas bases pedagógicas ancoradas em discursos bonitos, onde a formação de novos líderes é resultado da aprendizagem de novas habilidades e competências tão exigidas pelo novo mercado de trabalho (PAULO, 2011,p. 67).

O sociólogo, professor e pesquisador brasileiro Ricardo Antunes (2001), apresenta que o neoliberalismo fundamentado no toyotismo trouxe para os setores de trabalhos as características deste meio de produção já implantado principalmente em países do 1º Mundo Globalizado – EUA, Inglaterra, França, Itália, Alemanha, Japão. Posteriormente foi tomando corpo com o dito grupo dos Tigres Asiáticos (Hong Kong, Coréia do Sul, Singapura e Taiwan) e os demais países periféricos do processo de globalização como os países da América Latina. Antunes (2001) afirma :

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2001,p. 40).

Como observa-se segundo Antunes (2001) , o neoliberalismo passou a buscar o fim da ideia de “bem-estar-social”, fim dos direitos trabalhistas, fim das legislações de direito e proteção ao trabalho, o processo de privatização em massa e acelerado, enxugamento e redução do Estado também em ritmo avançado, isso se refletiu na educação pública que teve de regular como um todo a educação arregimentada nas políticas neo-desenvolvimentistas do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional-FMI.

A educação passou a sofrer mudanças em relação ao seu *modus operandi*, agora com a obrigatoriedade de atingir metas, de fazer com que seus educandos fossem habilidosos e competentes. Os trabalhadores da educação também passaram

a ser vítimas do processo mercadológico de precarização do trabalho.

Como exemplo pode ser citado a proliferação do ensino a distância (EAD) e os Cursos Mestrado ou Doutorados Sanduíches, ou até mesmo cursos que tentam apressar, aligeirar e condensar várias áreas de conhecimento num mesmo processo de formação. A Universidade Federal do Pampa possui alguns cursos de Licenciatura com esse perfil que são Ciências da Natureza (que contempla conhecimentos da Física, Química e Biologia), Ciências Exatas (que contempla conhecimentos das Ciências Naturais, Física, Química ou Matemática) e Ciências Humanas (que contempla conhecimentos de Sociologia, Filosofia, História e Geografia). São cursos que formam em cinco áreas num tempo que, em média, se levaria para a formação em um único campo de conhecimento.

Nessa esteira temos a Base Nacional Comum Curricular-BNCC que fundada em “competências” e “habilidades”, revela uma concepção pedagógica pautada na lógica do mercado. Na modalidade EAD temos os tutores que acabam “substituindo” os professores, atendendo diversas turmas ao mesmo tempo sem uma formação verticalizada no *stritco-sensu*.

Sobre isso Hurtado (1992) considera que “...a relação ‘educador-educando’ se mantém com verticalismo do ‘professor-aluno’. Nesta categoria estão os programas de ‘educação a distância’, ‘educação aberta’, ‘cursos intensivos’, etc.”; A modalidade EAD apresenta muitas diferenças e limitações como por exemplo a falta de um espaço físico que proporcione a interação social dos participantes, não há a necessidade de haver funcionários responsáveis pelos funcionamentos físicos da escola ou universidade, o Estado diminui os investimentos em materiais pedagógicos, não há a necessidade de investimentos por melhores instalações e avanços para a classe educacional, é o chamado por Antunes (2001) “ [...] ‘just in time’, melhor aproveitamento possível do tempo de produção [...]. Ela horizontaliza o processo produtivo e transfere à ‘terceiros’ grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela “.

Com isso se refletiu o avanço nas terceirizações dos serviços, aqueles exercidos muitas vezes todos em uma única escola, como o trabalho no refeitório, a área da limpeza, a área dos serviços físicos da escola como na estrutura e os serviços de hidráulica e elétrica, até chegar aos próprios docentes. Cada vez mais se acirra o fenômeno da privatização e terceirização dentro da educação, podendo citar o próprio exemplo das universidades federais onde o serviço de limpeza e portaria que é

prestado por trabalhadores terceirizados sob gerência de empresas privadas que muitas vezes nem sequer possuem suas sedes em cidades onde prestam os seus serviços. Outro fator é a maioria destes trabalhadores terceirizados e precarizados serem do gênero feminino e serem mulheres negras. Antunes (2001) apresenta que:

1) há uma crescente redução do proletariado fabril estável, que se desenvolveu na vigência do binômio taylorismo/fordismo e que vem diminuindo com a reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, típico da fase do toyotismo;

2) há um enorme incremento do novo proletariado, do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precarizado. São os “terceirizados”, subcontratados, “part-time”, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em inúmeras partes do mundo. Inicialmente, estes postos de trabalho foram preenchidos pelos imigrantes, como os gastarbeiters na Alemanha, o lavoro nero na Itália, os chicanos nos EUA, os dekasseguis no Japão etc. Mas hoje, sua expansão atinge também os trabalhadores especializados e remanescentes da era taylorista-fordista;

3) vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho nos países avançados, e que tem sido preferencialmente absorvido pelo capital no universo do trabalho precarizado e desregulamentado;

4) há um incremento dos assalariados médios e de serviços, o que possibilitou um significativo incremento no sindicalismo destes setores, ainda que o setor de serviços já presencie também níveis de desemprego acentuado;

5) há exclusão dos jovens e dos idosos do mercado de trabalho dos países centrais: os primeiros acabam muitas vezes engrossando as fileiras de movimentos neonazistas e aqueles com cerca de 40 anos ou mais, quando desempregados e excluídos do trabalho, dificilmente conseguem o reingresso no mercado de trabalho;

6) há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, particularmente nos países de industrialização intermediária e subordinada, como nos países asiáticos, latino-americanos etc.

7) há uma expansão do que Marx chamou de trabalho social combinado (Marx, 1978), onde trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços. O que, é evidente, não caminha no sentido da eliminação da classe trabalhadora, mas da sua precarização e utilização de maneira ainda mais intensificada. Em outras palavras: aumentam os níveis de exploração do trabalho (ANTUNES, 2001, p. 42-43).

Ainda dentre todos os problemas apontados pelo autor, há uma dicotomia, de um lado trabalhadores mais bem colocados e instruídos, “polivalentes”, e de outro, uma substancial e grande massa precarizada de trabalhadores ditos “part-time”, aqueles subtrabalhadores, ou, contratados e temporários. Como confirma Antunes (2001):

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua

dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2001, p. 43).

Isso na educação também trouxe a divisão entre as próprias classes de trabalhadores, como os professores contratados e os professores efetivos, os contratos de trabalho para as demais funções na escola também passam a ser temporários e funcionários mais antigos sendo efetivos de “carreira” ou concursados. Desta forma ocorre uma disparidade nas carreiras e direitos, refletindo-se no serviço precarizado e que propositalmente é sucateado pelo Estado, pois este tende cada vez mais a buscar entregar os bens da educação pública e esta mesma para a iniciativa privada e o mercado do capital globalizado e neoliberal.

O Estado acaba não investindo mais na educação, muitos políticos também são financiados pela iniciativa privada em campanhas eleitorais e como contrapartida promovem o avanço da privatização na educação e outros serviços públicos. A divisão e diferença entre trabalhadores formais e informais também atende os interesses do capital, isso possibilitou mais exploração e desarticulação entre as categorias. Segundo Antunes (2001):

Estas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc, sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho(ANTUNES,2001,p.43).

Assim essa nova organização do trabalho ficou marcada pela precarização, pelo fim dos meios de luta, fim dos sindicatos e do sindicalismo classista, se propagou o ideário de concorrência, de obtenção de metas e resultados, dividiu os trabalhadores, desarticulou as resistências e também atacou aqueles que tentaram contrapor-se. Assim apresenta Antunes (2001):

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado aos sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura “pós-moderna”, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente (ANTUNES,2001, p. 40).

Com isso o que pode ser dito é que todas as áreas dos serviços públicos sociais e todo o mundo do trabalho passa a ser um campo precarizado e destruído. A educação acaba reproduzindo isso, a vida humana e a capacidade da criação humana foram vedadas, vivenciamos a era do descartável, das vidas descartáveis e das pessoas que facilmente podem ser substituídas por outras subsequentemente como afirmado por Antunes (2001):

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2001, p.38).

A partir dessa série de críticas ao sistema neoliberal, à educação produtivista e formal, positivista, individualista, mercadológica, enfim a todo este sistema capitalista que oprime e assola a vida humana em diversas frentes, apresentamos a Educação Popular como uma oposição direta a este modelo. Ela assume o papel de ser um canal com viés de luta social dos próprios professores, unidos em torno desta concepção de educação, seja ela na escola pública ou nos demais espaços construídos no cunho do tecido social como sindicatos, organizações de bairro- comunitárias, do campo, etc... Uma educação crítica, pautada na práxis, na luta social, pelo fim da exploração do próprio trabalho docente e de todos os trabalhadores. Como apresenta Purin (2011):

Entendemos que essas possibilidades imperativas de tensionamento dos trabalhadores/ educadores se constituem por meio da luta pela ampliação dos seus direitos sociais e condições dignas de trabalho, bem como pela defesa da escola pública laica, estatal e gratuita. A luta pela educação pública popular, e de qualidade, caminha lado a lado com a luta pelo fim da exploração e alienação do trabalho docente (PURIN, 2011, p. 55).

Com os desafios que se apresentam, serão analisadas as possibilidades da construção dessa nova hegemonia dos povos articulados com os movimentos sociais como encontra-se em D. Lima (2011) que diz “ neste sentido, a possibilidade histórica da construção de uma nova hegemonia no interior da sociedade capitalista

dependente, como é o Brasil, é o horizonte da educação popular”. Assim a seguir sera apresentado o conceito de Educação Popular e práxis docente que poderá contribuir nesse processo de contraposição à concepção de educação promovida pelo capitalismo na sua versão neoliberal.

3 .O CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁXIS DOCENTE

Inicialmente consideramos que o termo Educação Popular que aqui se busca tratar, está firmado pelo processo de formação sócioeducativa na perspectiva política e de classe dos atores sociais, organizada pelas massas em prol da emancipação destas mesmas e mediante aos seus interesses de classe. Carlos Nuñez Hurtado, um célebre pesquisador e educador popular, na sua obra *Educar Para Transformar-Transformar Para Educar* (1992) nos ajuda a compreender em que consiste a Educação Popular:

Por isso para nós educação popular é um processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses (HURTADO, 1992, p.44).

A partir disso precisamos diferenciar o processo de “educação não formal” do processo de “Educação Popular”, pois este primeiro também rompe com a escola tradicional mas ainda sim dá continuidade a procedimentos educativos previamente organizados e preparados seguindo o academicismo da ordem escolar vigente. Como fica esboçado por Hurtado (1992):

Assim temos que diferencia-lá da “educação não formal”, isto é, de uma educação que rompe com os moldes rígidos da escola tradicional nos aspectos “formais”, mas que continua transmitindo, com os mesmos enfoques e procedimentos, uma série de “conhecimentos” previamente esboçados e organizados por especialistas (HURTADO, 1992, p.43).

Diante dessa análise fica claro o conceito que se tem como definidor do que é esta Educação Popular para este trabalho de conclusão de curso , ou seja, Educação Popular é aquela que tem como base de fundamento e compromisso a luta de classes organizada como expressa Hurtado (1992) :

E aqui está para nós, a característica essencial da educação popular, pois, mesmo incorporando alguns elementos de outros modelos, sua definição está dada por sua concepção e compromisso de classe e por sua ligação orgânica com o movimento popular, definido em termos políticos(não necessariamente partidários) (HURTADO,1992, p.44).

Pode ser encontrado o compartilhamento desse mesmo pensamento com o autor, professor da rede pública estadual e municipal na cidade de Porto Alegre que

também é pesquisador Valter Morigi, ele apresenta em sua obra que a defesa da Educação Popular e seu propósito é exatamente a construção da luta por uma sociedade mais justa, solidária e completamente ligada às classes populares:

A educação popular defende práticas de transformação escolar com o objetivo de obter novos projetos pedagógicos que trabalhem na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e solidária, preocupada com o social e também com o próprio planeta em que vivemos. Essa educação deve assumir o seu caráter de classe, sem subterfúgios ou escamoteamentos (MORIGI, 2011, 38-39).

Também a partir da contribuição “freireana” para a definição do modelo de Educação Popular que acompanha exatamente o pensamento apresentado aqui, e é o mesmo também de Hurtado e Morigi, no que concerne a definição da Educação Popular é inegável a ligação que ela tem com os movimentos populares e as organizações populares para esta proposta de educação. Freire (1994) cita:

Não vejo como educação popular, não importa onde e quando, pudesse ter prescindido ou possa prescindir do esforço crítico a envolver educadores, de um lado, e educandos, de outro, na busca da razão de ser dos fatos. Em outras palavras, centrando-se a educação popular na produção cooperativa, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias (...) qualquer que seja a hipótese, não é possível descartar o processo gnosiológico (FREIRE, 1994, p.132).

O processo gnosiológico aqui exposto por Freire é a organização entre seus pares, neste contexto também o docente, para a construção do conhecimento popular, democrático e emancipatório. Muraro e Silva (2014) nos explicam os grandes eixos da Educação Popular:

Por isso, a nosso ver, a sua principal preocupação se funda sobre dois grandes eixos articulados entre si. Formular uma epistemologia crítica, amplamente observada em seus escritos, cujo principal objetivo era trazer a baila da discussão filosófica o amplo leque de problemas ancorados na realidade brasileira da primeira metade do século XX, em pleno auge da industrialização e urbanização, e presentes até os dias atuais, como a pobreza, o desemprego, a opressão, o analfabetismo, o predomínio da consciência ingênua, a alienação, a massificação, entre outros. Propor uma educação verdadeiramente democrática, voltada para a conscientização do homem brasileiro, capaz de lhe dar condições para reagir à massificação, ao gregarismo e ao assistencialismo; resistir à alienação; e ajudá-lo a se sublimar da condição de homem-coisa para homem-sujeito (MURARO e SILVA, 2014, p.6).

Assim a Educação Popular é aquela organizada por indivíduos a partir da perspectiva popular, do povo para o povo e assim a construção e capacitação do pensamento dialético crítico e emancipatório de forma pedagógica e em constante evolução analisada a partir da práxis.

Como apresenta Hurtado (1992), nessa contextualização fica claro que a Educação Popular é em si a objetificação através do meio educacional pelas classes populares para o alcance de uma consciência crítica a partir de uma prática -dialético-crítica de suas realidades. Esse nível avançado de consciência, as ações empreendidas para o alcance desta e as comunicações surgidas a partir desse processo, isso é o que define a Educação Popular, não se tem como apresentar receitas prontas ou cursos pré-fabricados. A construção do trabalho mental, intelectual, prático é que deve ser pensado e repensado na medida de seu desenrolar por todos os participantes desta proposta.

Por isso afirmamos anteriormente que educação popular não é nem em sua concepção e nem em seu método, sinônimo de treinamentos, cursos ou outro tipo de eventos formativos, mas que, incorporando ou não essa modalidade, a aplicação de uma concepção e uma prática dialética no trabalho organizativo popular produz um processo de reflexão e análise sobre a prática que cria novos níveis de consciência e comunicação.

Estes novos níveis de consciência que se produzem, essas novas ações que se criam e essa comunicação que se desenvolve e implementa são a educação popular (HURTADO, 1992, p. 103).

A concepção correta que pode ser afirmada é que a Educação Popular conceitua-se também como um modelo que está em contraponto às concepções hegemônicas de educação no sistema capitalista, vêm de um acúmulo de processos educativos experienciados pela busca de libertação desse sistema opressor. Em Zitkoski (2011) se apresenta que:

Como concepção de educação, contrapondo-se às concepções hegemônicas e vai sendo construída no acúmulo de experiências de organização das classes populares e nas lutas travadas por elas na busca de libertação do sistema opressor (ZITKOSKI, 2011, p. 14).

A Educação Popular passa a ser a única saída para as mazelas das opressões resultantes do processo capitalista sobre os povos, sendo a organização e enfrentamento dos opressores pelos oprimidos. Nessa perspectiva não há fruto de mudança nas ideias reformistas que buscam atender o mercado. Somente a união e

luta dos povos latino-americanos é que pode superar essa realidade. Zitkoski (2011) apresenta:

Não há como se contentar apenas com remendos e/ ou reformas paliativas que não modificam as bases do atual sistema social essencialmente desumano, opressor e alienante. Aos oprimidos não resta outro caminho histórico senão a luta para se libertarem de tudo aquilo que os proíbe de ser. Ou seja, o caminho concreto de superação das causas da opressão- que são os próprios sistemas políticos, econômicos, culturais e sociais hoje vigentes. Tal superação só poderá ocorrer através do embate político liderado pelos setores oprimidos, no qual a hegemonia dominante é questionada, desarticulada e aos poucos substituída pela construção de um novo poder- que vem da união dos fracos, mas torna-se mais forte que o poder dos poderosos do mundo (ZITKOSKI, 2011, p. 18).

Ligando-se a essa base e conceituação do que é a Educação Popular e sua teoria que se pretende apresentar neste trabalho de conclusão de curso, avançando para o etendimento também necessário do conceito e do que é a práxis docente que também vem a ser um dos pilares de construção teórica deste trabalho para a construção da Educação Popular.

Karl Marx e a concepção do materialismo histórico dialético, nos ajudam a compreender a realidade numa perspectiva sociológica e histórica. Nessa concepção emerge o conceito de práxis que é a constante indagação e reflexão crítica das ações resultantes da relação do homem e da natureza, as ações dos seres humanos no tecido social e como elas constituem a transformação do mundo material e o social. Em Marx (1984) apresenta-se que:

“A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva – não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento(MARX,1984, p.107- 108).

Assim a práxis embasada em Marx é a unificação do saber teórico com a prática a ser desenvolvida conscientemente pelos indivíduos na suas relações e ações no tecido social. Isso quer dizer que os seres humanos são sujeitos da história e da sociedade e são a todo o momento e períodos da vida humana os responsáveis pelas transformações sociais. Como sujeitos da própria história, os seres humanos somente atingem esta práxis a partir do momento que tomam consciência das suas realidades, dos problemas sociais que circundam a sociedade, como o desemprego, a fome, o direito a habitação negado, a desigualdade agrária, a violência social, etc. Não basta

saber destes mas por quê são causados e a que interesses representam os seus resultados e sobre tudo, para quem, como bem expressa Marx (1984): *“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo”*. Em Freire (1991) , também marxista e seguidor da teoria da práxis de Marx, é expressado perfeitamente a exemplificação de onde se quer chegar: *“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”*.

Dessa forma se tem a abordagem da práxis-docente, como o educador pode aliar as questões teóricas com uma prática, e sobretudo, como a partir dessa prática ressignificar a teoria e novamente sua própria prática, nesse processo dialético chegando a práxis-docente.

Se partindo do pensamento inicial marxista que práxis é a reflexão-ação-reflexão, teoria e prática, isso requer pensar então a práxis profissional do docente, na relação trabalho e educação, e junto a isso como se deve portar frente as realidades sociais que apresentam-se durante a sua atuação em carreira. Com Freire (1991) se observa a importância da reflexão-ação-reflexão do educador , sua concepção de observar a educação e a sociedade e como a partir dessa observação avançar para a sua prática, e da sua prática, novamente voltar a sua reflexão como educador e sujeito transformador da realidade social , assim temos:

1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p.80).

Assim a contribuição e chegada ao ponto chave dessa Educação Popular, que quer uma nova escola e nova educação, diferente do positivismo produtivista e das propostas mercadológicas do sistema capitalista vigente, mas busca a conscientização das massas, esse é o compromisso do educador popular para o alcance de sua práxis-docente. Em Freire expressa-se da seguinte maneira:

Educação Popular é, sobretudo o processo permanente de refletir a militância. Refletir portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (...) Nesse sentido, a Educação Popular de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do Oprimido, educação bancária (...)(FREIRE, 2001, p. 16).

A partir dessa análise compreende-se que o educador dotado da práxis-docente e pautado pela Educação Popular necessita encarar os desafios com uma formação pedagógica adequada e permanente de estudo-ação-estudo e reflexão constante. Como apontado por Gadotti e Torres (1994):

“é um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial(GADOTTI e TORRES, 1994, p.8).

A exposição do que pretende-se tratar por Educação Popular e a práxis-docente recai sobre o papel que o docente tem de fundamentar-se constantemente na busca pelas análises de novos desafios e realidades sociais que apresentam-se durante o processo educativo e estar ligado ao que diz na teoria junto do que ele mesmo faz na prática, como expressa Freire (2001):

Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar(FREIRE ,2001, p . 54).

Acredita-se a partir do arcabouço teórico e de fundamentos dos autores apresentados anteriormente nesta breve explicação que a Educação Popular vinculada à práxis docente pode trazer importantes contribuições e uma nova perspectiva educacional para a realidade da sociedade brasileira, de um país periférico, de terceiro mundo e na América Latina.

A práxis docente fundada nos princípios da Educação Popular poderá promover uma “práxis transformadora”:

É a partir da práxis transformadora e da riqueza da cultura popular em suas múltiplas formas de organização e produção da vida que os povos latino-americanos vem acumulando saberes e formas de organização social que buscam ressignificar o paradigma social vigente (que controla todos os processos de produção e reprodução social orientado, prioritariamente, a partir da lógica do mercado/ capital (ZITKOSKI, 2011, p. 13).

Na sequência será discutida a construção dessa educação no Brasil e América Latina, e as metodologias que podem ser pensadas, experiências que dão ideia da sua importância, seus desafios e perspectivas que podem ser trabalhados, também junto da formação de educadores populares como uma importante forma de intervenção no contexto sóciopolítico brasileiro das classes populares.

4. EXPERIÊNCIAS LATINO-AMERICANAS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Como já foi descrito anteriormente entre os conceitos tratados aqui em relação a Educação Popular e práxis docente, busca-se apresentar na ótica da América Latina algumas das diferentes experiências vivenciadas neste continente, considerado como parte da periferia do mundo. Em Hurtado (1992) temos uma reflexão importante sobre a realidade latinoamericana na perspectiva da ciência marxista:

Baseando-se nas contribuições da ciência marxista, aprendendo as experiências passadas, em contato permanente com a realidade, partindo dela e tendo-a sempre como referente único, tentam interpretar a sociedade real e a história sob um modelo científico, que permita sua transformação profunda e radical, de acordo com as estratégias viáveis que se vão elaborando.

Nesta nova práxis, a realidade latino-americana – e a particular expressão que adota de país em país, de região em região e de conjuntura em conjuntura – é tomada integralmente como ponto de partida do processo de transformação. Por isso, o cotidiano, os aspectos sociais, econômicos, os valores e formas culturais, as crenças, etc., são realmente considerados, pois são a única realidade que existe. (HURTADO, 1992, p.13-14).

Partindo de Hurtado (1992) podemos compreender que essa “nova práxis” para a América Latina, pode se dar por meio de uma educação modificada capaz de se inserir nas diferentes realidades de um país para outro no continente Latino Americano. Uma educação que se torne um contraponto à herança pedagógica eurocêntrica e norte-americana.

Em outro autor é possível perceber a aproximação acentuada com Hurtado (1992), o latinoamericano e argentino Enrique Dussel, pedagogo e filósofo, que vai apresentar parte da crítica à essa realidade latinoamericana de exploração dos seus povos e o expansionismo europeu sobre o planeta. Precisamente na sua obra *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão* (1995), ele apresenta a importância de se entender essa realidade de exclusão, do princípio até a atualidade:

Porque a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o “fato” opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia em 1492; fato constitutivo que deu origem à “Modernidade”), Centro-Periferia; no plano nacional (elites- massas, burguesia nacional-classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, versus cultura periférica, popular, etc.); no plano religioso (ofetichismo em todos os níveis), etc. (DUSSEL, 1995, p. 18).

Nesse contexto ao referir-se ao “fato” opressivo, Dussel (1995) quer que a partir

da análise crítica do princípio se tenha o contra ponto, uma espécie pode-se dizer de “contra-hegemonia Latino-Americana”, baseando-se no teórico marxista italiano Antonio Gramsci, assim buscando a obtenção da “práxis” para com a Educação Popular latino americana. Gramsci (1999) apresenta:

[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico- passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético- política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis. (GRAMSCI, 1999, p. 314-315).

Desta forma a partir de pensar a “*nossa América-Latina*” e as suas experiências que foram desenvolvidas, retorna-se à obra *Educar Para Transformar- Transformar Para Educar* (1992) do mexicano Carlos Nuñez Hurtado, onde ele apresenta, a partir de países da América Latina, a importância dos processos revolucionários nestes países, e que como, a partir destes, houveram grandes contribuições científicas para a construção da Educação Popular latino-americana.

Inicialmente pela revolução Sandinista na Nicarágua, Hurtado (1992) vai apontar a sua importância para a construção das redes de Educação Popular como a Escola de Educação Popular Rural projetada pelo general Augusto César Sandino nas montanhas de Las Segovias durante a Revolução Popular Sandinista. Hurtado(1992) vai descrever como uma Cruzada Nacional de Alfabetização:

[...] consideramos oportuno não deixar de mencionar experiências tão importantes como as desenvolvidas por Augusto César Sandino, durante o desenvolvimento da sua organização libertária e antiimperialista dos anos 20 na Nicarágua, onde deu grande importância aos aspectos educativos-ligados à luta militar- e particularmente à alfabetização.

Esta preocupação e inspiração, como sabemos, deu origem à grande Cruzada Nacional de Alfabetização, desenvolvida nos primeiros meses da atual triunfante Revolução Popular Sandinista, ao ser retomada a linha e o exemplo que Sandino havia desenvolvido nas montanhas de Las Segovias. Carlos Tunnermann, Ministro da Educação da nova Nicarágua até 1984, analisando o projeto inicial de Sandino a partir de uma perspectiva educativa, nos disse: “ a primeira escola rural criada na Nicarágua sob o duplo signo pedagógico e político, isto é, uma verdadeira escola para a libertação, a abriu o general Augusto César Sandino nas montanhas de Las Segovias em 1928. Uma verdadeira escola rural, junto aos rios e debaixo de árvores. Onde alfabetizador e alfabetizado partilhavam as mesmas condições inóspitas: o mesmo chão forrado pelas bombas e o mesmo céu coberto por aviões. Onde o mestre era um guerrilheiro, guerrilheiro o aluno, e alunos e mestres juntos,

sempre guerrilheiros, o que equivalia a ensinar, aprender e disparar em situações prementes”.

Em outra citação conta como Sandino organizou em seu exército um “departamento docente”, confirmando a grande importância que Sandino dava aos aspectos educativos (HURTADO, 1992, p. 23-24).

Como pode ser percebido há de ser analisada a realidade social daqueles lutadores em meio à revolução Sandinista, combatendo e educando-se em meio a selvas, montanhas e rios, inclusive com o estabelecimento por Sandino de um “departamento docente” no exército revolucionário.

A Revolução Sandinista na Nicarágua traz para o âmbito da América- Latina uma experiência prática de ligação da revolução social e da Educação Popular, assim esse país trouxe conhecimentos e importantes modos que contribuíram para a Educação Popular. Hurtado (1992) apresenta:

Nesta busca e neste intento de re-encontro com nossa própria identidade revolucionária latino-americana, aprendendo de nossa própria experiência e prática, sem negá-la, depreciá-la ou muito menos condená-la (mas extraindo dela nossa aprendizagem atual, fortemente afetados pelas contribuições da Revolução Nicaraguense, nós encontramos mais e mais homens, mulheres, forças, organizações e centros. Neles reconhecemos o grande esforço e compromisso fraterno e unitário que devemos fazer para somarmos à urgente tarefa de construção da alternativa popular de transformação (HURTADO, 1992, p.15).

A experiência da Educação Popular Sandinista demandou o uso de ferramentas do meio social e cotidiano, como o teatro, a música, a pintura, o próprio “pixo” e entre outras formas de comunicação e de trabalho popular, fizeram desses meios como ferramenta de luta sociopolítica dos envolvidos no processo educativo popular. Assim apresenta Hurtado (1992):

[...] comunicação popular e/ou alternativa, que nos introduziu de modo ativo e fascinante ao mundo do teatro, à música, imprensa e tantas outras ferramentas que recolhem com mais eficácia os elementos culturais de nosso povo, para assim convertê-los em formas de expressão e de luta ideológica. A Revolução Popular Sandinista tem nos oferecido a generosa oportunidade histórica de nos encontrarmos sistematicamente com uma experiência tão rica, que nos ajudou a melhor situar-nos nesta já grande busca (HURTADO, 1992, p. 18).

O México também teve por muito tempo na sua experiência de educação popular, uma forma mais conservadora e engessada por consequência do populismo que não partia para uma revolução social de fato, que fosse capaz de modificar as

estruturas deste país. Hurtado (1992) vai ressaltar que essa forma mexicana de Educação Popular foi sendo cooptada pelas elites que também traziam contradições junto para a Revolução Mexicana, a partir de quando passaram a participar desta “revolução”, uma revolução que tornou-se insitucionalizada, porém as iniciativas de Educação Popular de movimentos sociais independentes no país tiveram grandes contribuições para esse modelo educacional, sempre buscando pelo debate na modificação estrutural da sociedade. Hurtado (1992) sobre o México apresenta:

Em todo caso- ao menos no México- durante muitos anos se desempenhou o papel de “promotor” da organização popular; diante da política populista, da demagogia e da cooptação do processo popular por parte da revolução institucionalizada, o *autêntico movimento popular*, a organização popular independente era muito frágil.

Daí como já mostramos, que muitos tentávamos ativar o desenvolvimento do movimento popular, “promovendo o povo”. O “agente externo” assumia o papel de gestor da organização.

Com o desenvolvimento dos acontecimentos aos quais já nos referimos em outro capítulo, no México o movimento popular se viu fortalecido com o nascimento, presença e desenvolvimento de múltiplas organizações populares classistas, independentes do monopólio oficial e claramente orientadas para a construção de uma real alternativa de transformação estrutural (HURTADO, 1992, p. 79-80).

Como visto na análise de Hurtado (1992), a cooptação populista da Educação Popular também esteve mais tarde ligada a fatores neodesenvolvimentistas e de atendimento ao mercado, sem modificar as estruturas sociais, com crescente investimento das áreas do mercado petrolífero em projetos educacionais neodesenvolvimentistas. Hurtado (1992) afirma da seguinte maneira:

De forma muito hábil, o sistema político mexicano desenvolveu alternativas populistas e neodesenvolvimentistas (financiadas pelo petróleo) que requisitaram centenas de técnicos, promotores, etc. que foram incorporados, tirando-os de seu trabalho popular, mediante a alternativa de um espaço de ação legitimado, um aparente desejo de fazer bem as coisas e uma “inflação” salarial dificilmente equiparável às modestas retribuições que o trabalho “independente” oferecia e oferece. Muitos dos “frustrados” continuam sua “busca de espaço” na individual e inorgânica presença no aparato de estado. Esse processo de hábil cooptação “sangrou” fortemente o movimento de promoção, educação e cultura popular (HURTADO, 1992, p. 39).

O autor explicita nesse trecho a forma com que foram cooptadas muitas iniciativas da Educação Popular independentes e que previam por vias revolucionárias a modificação estrutural destas sociedades na América Latina. Hurtado (1992) apresenta as experiências de Educação Popular nos movimentos sindicais e

estudantis:

Para o caso do México devemos mencionar um fato histórico de grande transcendência: o movimento de 68.

Sua origem, desenvolvimento e esfacelamento formal tem sido amplamente estudados, mas consideramos que seu impacto perdura e marca definitivamente o movimento popular em geral.

[...]

O setor estudantil universitário, assim como o intelectual em geral, buscou somar-se e comprometer-se com o trabalho popular; dezenas de grupos e experiências se iniciaram, sobretudo em bairros populares e comunidades camponesas; a projeção da universidade ao meio encontrará em ações de promoção e conscientização um campo propício.

[...] num processo de "inserção" iniciaram e reorientaram trabalhos populares; as escolas de capacitação, os grupos de alfabetização, as cooperativas, o trabalho sindical e camponês, etc. se multiplicaram, dando nesta busca um predomínio aos aspectos ideológicos e educativos, sem descuidar dos reivindicativos (HURTADO, 1992, p. 37-38).

A partir dessa análise de Hurtado (1992) é possível perceber o processo mexicano de retomada das organizações sociais em torno da Educação Popular projetando a luta social, reivindicações e busca por direitos na sociedade mexicana. Buscando o avanço na linha cronológica de análise neste referente trabalho de conclusão de curso, em relação ao México podem ser citadas as experiências mais modernas de Educação Popular realizadas nas ditas comunidades autônomas zapatistas controladas pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) na área de Chiapas no território mexicano:

Há duas décadas, foram iniciadas escolas zapatistas em regiões sob o controle social e político do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) , nas quais o governo do Estado mexicano havia negligenciado a formação de crianças e adolescentes (GARCIA, PECHÁ, RÍOS, ZAVALA, 2016, p.10).

Primeiramente a crítica da educação zapatista se dá para a educação formal / tradicional e a liberal, na qual não buscam a crítica sobre suas próprias metodologias e formações referentes ao conhecimento, sendo apenas uma instituição de "certificação de estudos" e não uma organização voltada para a gestão de conhecimentos, bem como à crítica ao pensamento da escola como sendo uma instituição de formação e possível local de conquista de uma ascensão social pelos atores sociais das classes populares.

Constitui um problema entender a escola a partir de uma posição liberal,

como lugar de “certificação de estudos” em vez de lugar de gestão do conhecimento. Na medida em que se pressupõe que a escola é um lugar de gestão da mobilidade social, presume-se que promove a melhoria social e econômica, o que é questionável. Esta ideia se coloca no contexto de um pensamento colonizado, característico dos povos submetidos – como os povos nativos ou indígenas –, em que se presume o predomínio de uma civilização hegemônica dominante – neste caso externa e de origem europeia, racialmente diferenciada desde os tempos coloniais, e que deixou a sua marca na cultura crioula (GARCIA, PECHÁ, RÍOS, ZAVALETA, 2016, p.10).

O líder revolucionário do Exército Zapatista de Libertação Nacional- EZLN, intitulado sob o codinome subcomandante Marcos, expressou em seu discurso que os jovens formados e crescidos na resistência zapatista eram constituídos de rebeldia, formação política, técnica e cultural, principalmente levando em consideração o contexto géohistórico-social das suas áreas onde se encontravam.

O Subcomandante Marcos afirmou, na Sexta Declaração da Selva Lacandona (2005), que “os jovens crescidos na resistência são formados em rebeldia com uma formação política, técnica e cultural”, particularmente nas comunidades localizadas em determinada região geográfica de Chiapas, na fronteira entre as áreas Altos e Selva Norte, caracterizadas pela pobreza extrema e suas consequências (GARCIA, PECHÁ, RÍOS, ZAVALETA, 2016, p.11).

Vale ressaltar que a análise da questão Zapatista é importante que seja baseada na ampla maioria destas comunidades autônomas. Após o levante armado em 38 municípios do Estado de Chiapas no México em (1994), 27 destes permaneceram autônomos sob o domínio do EZLN. No Exército Zapatista de Libertação Nacional-EZLN são organizados povos nativos, indigenistas das regiões de selva de Chiapas de variadas etnias. Nestas comunidades são desenvolvidas as Escolas Autônomas Zapatistas e são trabalhadas questões educacionais críticas e ligadas ao contexto social da Revolução Zapatista, também vale ressaltar que a educação no território autônomo Zapatista é dividida por “Caracol” ou “zonas”, assim por exemplo como fica expressado por Santos (2008), cada zona é constituída pelos seus municípios e escolas autônomas próprias:

Localizado em uma região de selva, fronteira com a Guatemala, o Caracol La Realidad é formado por quatro municípios autônomos: *San Pedro Michoacán*, *General Emiliano Zapata*, *Libertad de los Pueblos Mayas* e *Tierra y Libertad*. Em dezembro de 2006, a educação autônoma de *La Realidad* atendia a 1726 alunos zapatistas, em 52 escolas autônomas construídas. Estas escolas trabalham com cinco disciplinas: línguas, matemáticas, vida e meio ambiente, histórias e integração, sendo que essa última visa integrar os conteúdos das

outras áreas, relacionando-os com as onze demandas zapatistas. Essas escolas são assim descritas por Gloria Muñoz Ramirez (2004,p,321.): “Las escuelas son de piso de cemento, techo de lámina y paredes de madera. Todas tienen su pizarrón, mesabancos, la bandera de México y, por supuesto, la zapatista, y hay algunas que cuentan con grabadoras y otros utensilios didácticos.” Também está em funcionamento um centro de capacitação, que “conta com 10 dormitórios para as capacitações em diferentes áreas, sete salas, um centro de computação “ (SANTOS, 2008, p. 67-68).

Como percebe-se o Caracol La Realidad formado por quatro municípios, tem cerca de 52 escolas populares e atende 1.726 alunos Zapatistas, o mais interessante é a capacidade de propor uma organização curricular e física diretamente ligadas às realidades de resistência daquela comunidade e com o movimento autonomo Zapatista.

O importante Caracol de Oventic é uma das áreas mais bem desenvolvidas na área educacional , pois nesta zona houve inclusive a possibilidade de criação de uma escola secundária para as comunidades deste Caracol como também para o auxílio dos demais. Santos (2008) sobre o Caracol de Oventic:

Os municipios pertencentes a este Caracol são: *San Andrés Sacamch´em de los Pobres, San Juan de La Libertad, San Pedro Polhó, Santa Catarina, Magdalena de La Paz e San Juan Apóstol Cancuc.*

Esta região, pela análise documental, é uma das mais desenvolvidas na área educativa, atendendo a 3392 alunos entre seis a dezessete anos, em julho de 2007. Os trabalhos em educação foram iniciados em diferentes localidades entre os anos de 1997 e 1998, com a criação dos núcleos Centro Agua de León, Centro Polhó y Centro Caracol. Do projeto deste último centronasceu a primeira escola secundária zapatista, a *Escola Secundária Rebelde Autônoma Zapatista Primeiro de Janeiro*, que começou a funcionar em meados de 2000 (SANTOS, 2008, p. 69).

Diante dessa análise percebe-se um largo nível de desenvolvimento da Educação Popular Zapatista chegando a atender 3.392 alunos, junto a isso se desenvolveram condições para a implantação de uma escola secundária no território Zapatista, precisamente no Caracol de Oventic, onde habitam uma maioria de pessoas da etnia *Tzotzil*. Portanto a organização educacional também levou este aspecto em consideração, assim a escola Secundária Rebelde Autônoma Zapatista Primeiro de Janeiro é organizada mediante a sua realidade. A organização educacional divide-se entre três anos de ensino, as disciplinas são: Linguagem e Comunicação; Matemáticas, Ciências Sociais, Ciências Naturais; Humanismo; Tzoltzil a língua maternal e Produção. De acordo com Santos (2008) a educação secundária está planejada para durar três anos, durante os quais se aprende

conteúdos das áreas de Linguagem e Comunicação; Matemáticas; Ciências Sociais; Ciências Naturais; Humanismo; Tzotzil (língua materna) e Produção. Ainda vale ressaltar que a disciplina de Humanismo é onde se pauta a reflexão da filosofia e política de luta do Zapatismo, como é expressado em Muñoz Ramirez (2004) *“A área de Humanismo seria uma reflexão sobre a filosofia do zapatismo, onde se faz uma reflexão sobre a luta”*.

A terceira zona ou Caracol aqui analisado é o de La Garrucha, que é majoritariamente uma região de selva e tem 4 municípios; Francisco Gómez, San Manuel, Francisco Villa e Ricardo Flores Magón. Particularmente os municípios de Francisco Gómez e San Manuel são responsáveis em promover a formação de promotores da Educação Popular, ambos foram responsáveis em contribuir com o sistema de educação zapatista, duas gerações de promotores e coordenadores educacionais haviam sido formadas. Em Santos (2008) se confirma:

Os Municípios de Francisco Gomes e San Manuel começaram suas atividades em 1999, com a capacitação de promotores de educação, nomeados por suas respectivas comunidades. A capacitação teve apoio de um coletivo de estudantes da sociedade civil. Havia, em julho de 2007, apenas uma geração de promotores, que até hoje recebe capacitação. As disciplinas das escolas desses municípios são: Línguas; História; Matemáticas; Vida e Meio Ambiente, que são relacionadas com as demandas zapatistas.

O município Francisco Gomes contava, em dezembro de 2006, com 22 promotores, para um total de 385 alunos. San Manuel atendia, na mesma data, 1039 crianças, em 38 salas de aulas.

No município de Ricardo Flores Magón, desde o ano 2000 trabalham na construção do Sistema de Educação Autônoma. As capacitações dos promotores também foram feitas com o apoio da sociedade civil. Foi criado um centro de formação na sede do município com o apoio de um coletivo grego (SANTOS, 2008, p. 71).

Como foi descrito, também vale ressaltar a importância do envolvimento das organizações civis e dos movimentos sociais, inclusive dos internacionais como do coletivo grego que auxiliou no processo de capacitação de promotores.

O quarto Caracol ou Zona a ser observada é o de Morelia, este é composto por sete municípios independentes: Primeiro de Enero, Olga Isabel, 17 de noviembre, Ernesto Che Guevara, Vicente Guerrero, Miguel Hidalgo e Lucio Cabañas. Nessa zona desenvolveu-se a instituição ONEAI- Organização da Nova Educação Autônoma Indígena para a paz justa e digna pela humanidade, neste a organização escolar é de três dias semanais de aulas, as matérias são: Leitura-Escrita, Matemáticas, Política, Natureza, Produção, História, Esporte, Saúde, Cultura, Geografia e Arte. Em Santos

(2008) se apresenta que:

A organização da educação autônoma em termos de zona inicia-se em setembro de 1999, quando recebeu o nome de Organização da Nova Educação Autônoma Indígena para a paz justa e digna pela humanidade-ONEAI. Sua educação primária autônoma, em que se dão aulas três dias por semana, está organizada em três níveis de estudo:

Nível primária: estão os meninos e meninas que não têm o conhecimento de ler e escrever, ou seja, são crianças de novo ingresso. E eles portam uma fita cor verde.

Nível médio superior: estão os meninos e meninas que tem alguns conhecimentos de leitura e escrita, e eles portam uma fita de cor branca.

Nível superior: estão os meninos e meninas que já dominam a leitura e a escrita, ou seja, que já tem um conhecimento maior, eles portam uma fita de cor vermelha.

Nesta zona destaca-se, também, a organização das escolas secundárias. Segundo o relato de uma das autoridades de educação, em julho de 2007, havia dez secundárias zapatistas em toda zona. A organização destas escolas iniciou-se com a construção de uma escola de nivelção e capacitação de novos promotores para atender toda a zona, em momento posterior, devido à dificuldades de deslocamento dos alunos e promotores de povos mais distantes, as escolas de nivelção se espalharam por todos os sete municípios.

As matérias que compõem o quadro de estudos das secundárias são: “Leitura- escrita, Matemáticas, Política, Natureza, Produção, História, Esporte, Saúde, Cultura, Geografia e Arte”(SANTOS,2008, p. 72).

Findando esta análise em relação à experiência mexicana ao observar o Caracol Roberto Barrios, ao norte de Chiapas, a zona é composta pelos municípios de El trabajo, Ak’abal Na, Benito Juarez, Francisco Villa, La Paz e Vicent Guerrero, nesta em 2006 haviam já quatro gerações de educadores populares com 2 centros de formação de promotores educacionais. Segundo Santos (2008):

Localizado na região norte do Estado de Chiapas, esta zona conta com os municípios autônomos El trabajo, Ak ‘abal Na, Benito Juarez, Francisco Villa, La Paz e Vicente Guerrero, além de três regiões que operam como municípios autônomos, mas que não o foram formalmente declarados como tal (MUÑOZ RAMÍREZ,2004).

As autoridades responsáveis pela educação autônoma deste Caracol entendem que o início de sua organização educativa inicia-se em 1999, quando há a formação da primeira geração de promotores, 146 escolas, onde assistiam aulas 2826 crianças. As áreas de conhecimento com as quais se trabalha nesta área são: Matemáticas; Línguas; História; Vida e Meio Ambiente e uma área integradora, onde se estudam as demandas zapatistas relacionadas com os conhecimentos das demais matérias(SANTOS, 2008, p. 73.).

Como foi possível perceber, a Educação Autônoma Zapatista busca a inclusão e superação dos desafios impostos sejam estes pelo próprio Estado Mexicano, pela dificuldade de recursos, a falta de monitores educacionais preparados

e entre outros problemas, mesmo com isso há a busca pela participação de mulheres e homens, meninos e meninas, indígenas e pessoas daquela comunidade como um todo na construção dessa proposta de Educação Popular, autônoma e Zapatista.

No país de El Salvador, no ano de 2008 segundo Di Pierro (2008) aponta que “ a população urbana alcançou apenas 6,9 anos de estudo, já a rural 3,7 anos de escolaridade”, isso mostra o índice reduzido e pequeno de escolaridade em mais um país da América Latina, subdesenvolvido e empobrecido.

Nessa análise Latino-Americana e primada pelo marxismo-revolucionário cita-se o importante teórico marxista, jornalista e peruano José Carlos Mariátegui, este trouxe suas contribuições no Peru sobre a Reforma Universitária assim como no movimento estudantil Argentino. Movimento esse que buscou a intervenção junto às comunidades educacionais nas gestões escolares e universitárias. Apresenta-se em Pereira (2019) que:

Mariátegui escreveu em meio a efervescência do movimento estudantil, que iniciou-se na Argentina, cidade de Córdoba, pela reforma da Universidade, marcando o nascimento da nova geração universitária latino-americana.

Mariátegui apontou as principais reivindicações da Reforma Universitária que se resumem na intervenção dos alunos na gestão das universidades e o funcionamento de cátedras livres, ao lado das oficiais, com idênticos direitos, a cargo de professores ministrem disciplinas que oxigenem o currículo, liberdade de frequência dos alunos, aproximação da Universidade com a sociedade, particularmente os trabalhadores.

Para Mariátegui escola deveria unir o trabalho manual e o trabalho intelectual, (naquele momento criticava o ensino focado nas letras) em um mesmo ambiente, pois observou a dificuldade do trabalhador em deslocar-se até a escola. Para ele, a educação deve ser considerada como um problema econômico e social (PEREIRA, 2019, p.332).

Como fica evidenciado, Mariátegui buscou esta nova universidade e educação, participativa e emancipatória, a criação das Cátedras Livres também como um novo espaço educacional para construção de uma educação que está ligada à questão sociopolítica e econômica diretamente, o movimento estudantil de Córdoba na Argentina tem uma ligação como foi citado junto das ideias de Mariátegui. No Manifesto de Córdoba (1918) em relação as universidades:

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos mediocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e – o que é ainda pior – o lugar onde todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse.

As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil.

Por isso é que a ciência frente a essas causas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático. Quando um momento fugaz abre suas portas aos altos espíritos é para arrepender-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto. Por isso é que dentro de semelhante regime, as forças naturais levam a mediocrizar o ensino, e o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas o alimento da periodicidade revolucionária. (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918).

O Manifesto de Córdoba de 1918 ou Reforma de Córdoba (1918) pode ser considerado um importante movimento autônomo e de luta da classe estudantil na América-Latina. Esse fato trouxe ao continente uma perspectiva de transformação também das universidades, que reproduzem, muitas vezes, nos seus ambientes a burocratização e o produtivismo academicista, o qual se acentuou no avanço das políticas neoliberais entre os governos dos países subdesenvolvidos a serviço do capital.

A Reforma de Córdoba influenciou além da Argentina e Peru, países como México, Uruguai, Chile, Brasil, como fica explicitado por Pereira (2019) que “ [...] *A defesa da autonomia foi parte das declarações de movimentos estudantis que se seguiram ao Manifesto de 21 de junho de 1918 em países, como México, Uruguai, Chile, Brasil e Peru*”.

Vale resaltar que Mariátegui foi influente na propagação do Marxismo no território peruano, assim como isso culminou na formação da Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) e nas escolas noturnas para os trabalhadores, estas resultariam nas Universidades Populares (UPs), a visão fundamental destas universidades era em propor a conscientização social entre professores, intelectuais e trabalhadores. Isso fica apresentado em Pereira (2019):

Ao voltar para o Peru, Mariátegui se coloca a missão de traduzir o marxismo histórico para a realidade peruana, iniciando a “idade da revolução”. Ele era visto como o poeta de autêntica inspiração e refinado sentido estético, conforme matéria publicada em Variedades, em maio de 1923 (BELLOTTO; CORRÊA, 1982).

Mariátegui se envolveu com o grupo de Víctor Raúl Haya de la Torre, que culminaria na futura Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA). Haya propôs no Congresso Estudantil de Cuzco, em 1920, a instalação de escolas noturnas para trabalhadores, que dariam origem às Universidades Populares (UPs). As Universidades Populares fundamentavam-se no princípio de que o proletariado deveria ser conscientizado social e politicamente através da atitude de professores e intelectuais, alinhando as relações entre operários e

intelectuais . Estas Universidades se formalizam a partir de 1921, com o nome de González Prada (UPGP), homenagem à ação revolucionária deste pensador anarquista.(PEREIRA, 2019, p. 334-335).

Como fica perceptível, a partir de 1921 se consolida este sistema de universidades populares no Peru voltadas à conscientização sócio política dos trabalhadores e das classes populares, importante também é a conotação de reconhecimento revolucionário dessa iniciativa, inclusive a nomeação de González Prada em homenagem ao importante revolucionário anarquista de mesmo nome.

A partir desta série de experiências que correspondem apenas a algumas das inúmeras existentes no cenário Latino-Americano é possível ter uma ideia da dimensão da construção da Educação Popular no continente, como exemplo a Revolução Sandinista na Nicarágua e as Escolas de Educação Popular Rurais; o exemplo do México desde a sua Revolução Popular até o levante armado do Exército Zapatista de Libertação Nacional e a Educação Popular Zapatista. No Peru o exemplo que se alinha a Argentina com o teórico Mariátegui e o Manifesto de Córdoba de 1918 que também contribuiu para a organização da Classe Estudantil em diversos países da América Latina como México, Uruguai, Chile e Brasil, outro fato foram as universidade populares e as escolas noturnas para trabalhadores. A seguir será apresentado um compilado de algumas experiências brasileiras de Educação Popular.

5. EXPERIÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO POPULAR

A exemplo do capítulo anterior, serão abordadas neste momento, experiências focadas no Brasil. Inicialmente apresentaremos a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre-AEPPA, que é formada por educadores populares, vinculados a variados movimentos sociais, com múltiplas experiências referentes a Educação Popular na capital gaúcha. Estas experiências são compostas por propostas metodológicas em uma série de espaços que não são escolas, buscando a partir de pesquisas e observações participativas de grupos populares, soluções para problemas do cotidiano de trabalho dos trabalhadores que são educadores populares, e que, também realizam a formação de novos educadores populares. Desta forma apresenta Paulo (2011):

A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre- AEPPA, composta por educadores\as trabalhadores\as em diferentes movimentos populares traz consigo uma história não só de luta, mas de realizações. As experiências de trabalhadores\as em diferentes espaços de educação não escolar têm gerado o nascimento de novas propostas metodológicas que passam a contribuir para um projeto de formação coerente com pressupostos da e EP. As novas propostas metodológicas, como a pesquisa e observação participante para a construção coletiva de cursos específicos para educadores\as populares têm por objetivo buscar solucionar as dificuldades da vida cotidiana, da prática do trabalho, e partindo disto, justifica-se a importância da experiência do trabalho no processo de busca por formação(PAULO, 2011, p. 61).

A AEPPA surgiu como uma iniciativa da classe trabalhadora que buscou trazer a trabalhadores a formação em Educação Popular para a atuação em creches por exemplo, e estes trabalhadores passaram a estudar suas práticas a partir das suas experiências de trabalho. Como é encontrado em Paulo (2011):

A AEPPA é uma instituição da “classe trabalhadora” que nasce de comissões temáticas tendo por objetivo buscar formação para os trabalhadores \as em educação popular (EP). Esta luta se justifica pela demanda nascida da experiência de educadores \as nos seus trabalhos em diferentes movimentos sociais e a partir disto a necessidade de formação [...].

[...].

Ao perceberem a necessidade de estudar suas práticas, educadores \as passaram a reivindicar formação em todos os níveis, mas não qualquer formação, pois havia a necessidade de uma formação que levasse em conta a experiência do trabalho (PAULO, 2011, p.62).

Outro exemplo partindo da cidade de Porto Alegre-RS é do movimento intitulado Pró-Uergs, esse movimento é da Universidade Estadual do Rio Grande do

Sul e seus educadores e educandos do curso de Pedagogia, que buscaram fundamentar a luta pela educação de qualidade junto de uma perspectiva da Educação Popular. Paulo (2011) apresenta tal afirmação:

Os/as educadores/as que vêm trabalhando em organizações populares tem contribuído, por exemplo, para a retomada da UERGS com sua participação no movimento denominado Pró-Uergs. Esse movimento expressa o desejo e reconhecimento da UERGS como sendo um importante espaço para um diálogo permanente na busca pelo fortalecimento e estruturação de forma diferenciada na luta por uma educação de qualidade e com a perspectiva da educação popular.

Diferentemente dos neoliberais, os \ as educadores populares tem buscado a retomada da UERGS (Porto Alegre) com o curso de Pedagogia com ênfase na educação popular (PAULO, 2011, p. 69-70)

Um grandioso exemplo dentre as experiências que podem ser citadas no território nacional é a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as Escolas Populares do Campo, o MST como é apontado por Hoff (2011) que [...] *“ movimentos sociais como o MST têm se esforçado na tentativa de construir novas possibilidades de reinvenção do poder, da democracia e da cidadania coletiva e emancipatória em direção a um novo projeto de sociedade “.*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST surge como uma alternativa à toda a camada de trabalhadores rurais sejam estes proletários rurais, assalariados rurais, sem-terra, semiproletários ou “boias-frias”, camponeses ou produtores familiares. Esse movimento surge do resultado histórico de exploração da terra e apropriação desta pelas elites agrárias desde o Brasil Colônia, onde perpetuou-se um regime de exploração e de latifúndios cada vez mais imensos, em ligação com o agronegócio e exportação de grãos como a soja, o milho, o arroz, a agropecuária, etc. Hoff (2011) vai apresentar da seguinte maneira tal afirmação:

[...]. O MST é um Movimento que carrega no seu bojo um contra projeto de sociedade, tentando romper com a ordem social estabelecida pelos mecanismos de controle social e do Estado. Os sem-terra, portanto, formam um Movimento ideológico, utópico e legítimo e, o desenvolvimento da autonomia do sujeito sem-terra está intrinsecamente ligado ao projeto coletivo de uma realidade social que se está por construir.

Nas últimas décadas, as relações de dominação e exploração impostas pelas classes sociais dominantes do campo e da cidade, fizeram emergir, sobretudo no meio rural, movimentos combativos e de resistência ao projeto de desenvolvimento social e econômico baseado no capitalismo agrário, contrapondo-se e rebelando-se em movimentos sociais organizados. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra emergiu num determinado contexto histórico em que o “resultado da concentração da propriedade de terra, dos meios de produção, do poder econômico de uma minoria que

domina o meio rural se traduz num regime político de permanente exploração e de dominação dos trabalhadores rurais” (HOFF,2011, p. 76).

A busca pelo rompimento desta sociedade fundamentou-se portanto na organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que uniu as mais variadas categorias de trabalhadores do campo como citado por Hoff (2011) que [...] ” o MST constituiu-se como coletivo organizado, unindo diferentes categorias de trabalhadores do campo: trabalhadores ou proletários rurais; assalariados rurais; trabalhadores sem-terra e semi-proletários e; camponeses [...]”.

No contexto brasileiro a elite agrária, segundo Hoff (2011) vai se apresentar como “ *burguesia agrária; pequena burguesia; arrendatários capitalistas; latifundiários tradicionais; empresariado rural*”. É nesse contexto de lutas e enfrentamento, que, os trabalhadores do campo organizados sobre a ótica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vão pensar a educação do campo, esta pela qual já existia no país desde meados da década de 20 e 30, porém esta educação do MST, mais atual, partiu para o seu embasamento na Educação Popular. Como é apresentado por Bierhals (2011):

Os (as) trabalhadores (as) do campo, percebendo a necessidade da escolarização e do acesso à educação se mobilizam na luta por uma educação que contemple seus saberes e atenda suas necessidades no campo. Surge então, pela mobilização de grupos sociais que se empenham em rever a educação que seus filhos e filhas tanto dentro como fora das escolas a reivindicação por uma educação que seja Popular do Campo.

[...].

Os primeiros indicativos de uma Educação voltada para o campo, conforme mencionado anteriormente, surgem a partir de 1930, pois inicia um modelo de educação voltada ao campo amarrado a projetos de “modernização do campo”. No entanto, o Estado não demonstra muito interesse por oferecer a escolarização para esta parcela da população.

A Educação no Campo, chamada de Educação Rural, sendo que é a partir de 1930 que os programas de escolarização do meio rural tem seu início devido ao forte movimento rural migratório ocorrido no Brasil no período de 1910/1920 (BIERHALS ,2011, p. 90).

Atualmente pode ser analisado que as conquistas da educação do campo ligada à Educação Popular obtiveram resultados até então inimagináveis pensando-se o sistema capitalista e neoliberal que acirrou os mecanismos de exploração dos povos latinos americanos nas últimas décadas, como cita o próprio MST no seu site (<https://mst.org.br/educacao/>) observa-se no quadro abaixo:

Figura 1- Quadro explicativo do site do MST (Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.



Fonte: Site do MST - Link de acesso: <https://mst.org.br/educacao/>).

A educação para o MST é uma das propostas prioritárias de atuação, buscando a universalização do ensino seja na esfera da universidade ou da escola, assim como na busca pela permanência e acesso garantidos para todos, a partir disso é que se pauta a construção de um novo projeto político-social para o campo e sua sociedade.

O MST desde 1984, ano de sua fundação e ao longo desses 37 anos de existência teve êxito em suas escolas populares do campo e parcerias com universidades públicas federais, os dados disponibilizados pelo MST acima no quadro confirmam essa realidade, com cerca de 2 mil escolas públicas construídas em assentamentos e acampamentos, 200 mil pessoas obtiveram o acesso e permanência na educação, cerca de 50 mil adultos foram alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas federais brasileiras.

Uma outra característica da Educação Popular no campo realizada pelo MST são as chamadas Escolas Itinerantes, este modelo de escola está ligado diretamente à luta social do movimento, pois é destinada especificadamente aos trabalhadores e suas famílias em situação de acampamento na luta por desapropriação de terras

improdutivas, esta escola é destinada para toda a população do acampamento e também é um local de encontros para reuniões da comunidade, é geralmente a primeira “cabana” a ser erguida, antes mesmo das demais “moradias”. Isso fica explicitado no próprio site do MST:

A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA; EDUCAÇÃO).

A seguir uma breve observação visual que dimensiona e contextualiza parte do que são as escolas itinerantes e como estas estão inseridas nas comunidades dos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra:

Figura 2- Escola Itinerante no centro da rua de um Acampamento do MST



(Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Link de acesso: <https://mst.org.br/educacao/>).

Figura 3- Escola Itinerante de um Assentamento do MST(Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)



(Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Link de acesso: <https://mst.org.br/educacao/>).

Figura 4- Escola Itinerante de um Acampamento do MST



(Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Link de acesso: <https://mst.org.br/educacao/>)

O Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes -UNE também foi um importante projeto e experiência que tratou de trazer questões fundamentais a partir das suas produções na construção da Educação Popular no Brasil, foi criado por volta de 1961 e esteve sempre ligado às mobilizações sociais na elaboração de arte e conteúdos como filmes, teatro, etc. Como citado por Piccin;Beto (2018) :

Antes de ser um artista, o artista é um homem existindo em meio aos seus semelhantes e participando, como um a mais, das limitações e dos ideais comuns, das responsabilidades e dos esforços comuns, das derrotas e das conquistas comuns [...] A declaração dos princípios artísticos do CPC poderia ser resumida na enunciação de um único princípio: a qualidade essencial do artista brasileiro, em nosso tempo, é a de tomar consciência da necessidade e da urgência da revolução brasileira. (Anteprojeto do Manifesto do CPC, 1962, p. s/n).

O Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes – CPC da UNE foi criado no ano de 1961, por um grupo de intelectuais ligados à União Nacional dos Estudantes - UNE. Para entender sua criação é preciso reconhecer nesse período um cenário de grande mobilização estudantil e

consequente participação política, sobretudo por intermédio da UNE.
[...]

Em seu curto período de atividades, o CPC da UNE buscou ir ao encontro do povo a partir da ideia de "arte revolucionária", para criar uma nova consciência em relação à realidade brasileira, entendendo que a partir dessa nova consciência as pessoas poderiam transformar essa realidade (PICCIN;BETO, 2018, p.57).

O CPC da UNE encerrou suas precoces atividades em 1964 com a instauração do regime militar no poder do Brasil, isso fez com que essa experiência chegasse ao seu fim pela imposição da ditadura e censura no país. Piccin;Beto (2018) confirmam :

Em 1964, o CPC da UNE firmou um acordo com o MEC para uma campanha nacional de alfabetização de adultos. No entanto, já nos primeiros dias após instauração do regime militar, ainda em 1964, a sede da UNE foi incendiada e todos os seus CPCs foram fechados(PICCIN;BETO,2018, p. 60).

As Escolas Operárias também foram um importante movimento de experiências da Educação Popular no Brasil, estas foram formadas a partir de operários com o ideário socialista e anarquista que iniciaram a formação de organizações operário-sindicais nos principais centros urbanos do país, estas tiveram experiências de atuação por diversos Estados. As principais escolas operárias foram na cidade de Santos-SP sob o nome de Escola Barnabé e na Bahia, com o Centro Operário que abriu mais de uma escola no estado. Assim é citado por Scopel;Oliveira (2018):

A defesa dessas reivindicações dos operários socialistas ganha corpo nas ações efetivas em que suas ideias se concretizam com a criação da organização sindical. É a partir dessa ação que eles conseguiram "fundar escolas para adultos e crianças, estabelecimentos esses que abrigaram o germe de uma pedagogia socialista no Brasil" (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 33). Essas escolas chamadas de "escolas operárias" tiveram suas experiências em vários Estados no país, a exemplo da de Santos/SP, com a Escola Barnabé, uma escola para trabalhadores; e na Bahia, o Centro Operário abriu escolas para o proletariado(SCOPEL;OLIVEIRA, 2018, p.235).

Essas escolas operárias passaram a apresentar metodologias a partir da Educação Popular, como a pedagogia a partir da união de saberes práticos com os saberes teóricos e experienciáveis pelas massas de trabalhadores. Como afirma Scopel e Oliveira (2018) as escolas operárias tinham como proposições fundamentais *"a possibilidade de construção de uma nova tendência pedagógica ligada à união do saber elaborado, o saber científico, aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador"*.

Outro exemplo que se apresenta é o do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto-MTST, este movimento é um dos mais importantes no cenário brasileiro, a sua luta é baseada no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, porém este movimento busca a luta pelo direito a moradia e acesso à direitos elementares nas cidades, e também há a existência de importantes experiências de Educação Popular na formação de seus integrantes em luta por moradia e direitos, em tese seguindo os moldes das escolas itinerantes do MST, as do MTST são para pessoas em acampamentos, ocupações e demais lutas do movimento. Rodrigues (2021) apresenta exemplos destas escolas como a Escola de Formação Marielle Franco que foi organizada no Ceará pelo movimento:

[...] a proposta da Escola de Formação Marielle Franco, idealizadas por militantes do Movimento no Ceará. A proposta é efetivar uma Escola que trabalhe a formação política dos militantes pós e durante período de ocupação, com ciclos de debates com questões do direito à cidade, cursos com professores renomados que trabalham questões de resistências populares históricas, revoluções, políticas públicas e urbanas e a atuação do Movimento na cidade (RODRIGUES, 2021, p. 55).

Como observa-se, as metodologias e propostas seguem os exemplos de tantas outras mencionadas aqui, estas buscam focar no trabalho das questões da resistência popular, da historicidade, revoluções e luta por políticas públicas e urbanas nos centros urbanos.

Apresentam-se até aqui vários projetos e iniciativas de Educação Popular, que nos oferecem possibilidades de aprofundamento para descobirmos formas de aumentarmos as experiências na América Latina.

6. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR

Primeiramente ao falarmos da formação de educadores, professores, promotores, participantes e organizadores da Educação Popular, é necessário termos uma reflexão crítica sobre a lógica tecnicista que muitas vezes permeia as ações de formação de professores. Ao pensarmos a formação de educadores na perspectiva da Educação Popular precisamos nos pautar no conceito de práxis docente na perspectiva do materialismo histórico dialético. O professor precisa postular-se frente aos desafios que se apresentam a ele cotidianamente, por isso este não pode confundir o tecnicismo e instrumentalização como metodologias apropriadas para a educação. Hurtado (1992) apresenta essa crítica sobre a “funcionalização” da realidade na atuação educacional:

Mas que um dirigente ou um profissional comprometidos politicamente adotem a mesma posição fragmentária e “especializada” em sua prática política, é realmente absurdo, e constitui- e tem constituído a nosso ver – um dos maiores erros metodológicos, pois abusando de seus métodos e seu instrumental técnico, parcializam a realidade, fragmentam a prática e negam um princípio fundamental do modelo científico de interpretação e transformação da realidade que dizem sustentar. Confundem metodologia com métodos e técnicas e desenvolvem diversas metodologias, que, sendo válidas quanto aos seus componentes específicos, chocam e são contraditórias com seu marco teórico.

Inclusive, quando um líder ou um dirigente popular pretendem gerar ações transformadoras no meio socioeconômico ou na ideologia, na educação, nos meios de comunicação ou na cultura, recorrem a especialistas e/ou adotam também essa concepção e essa prática, já não só especializada, mas na verdade “funcionalizada” da realidade (HURTADO, 1992, p. 16-17).

Aos moldes da educação formal/tradicional que forma novos profissionais para atuarem na sociedade, há uma instrumentalização desses indivíduos carregada de tradicionalismo e conservadorismo. Mesmo que o educador tenha tido o contato com a teoria da Educação Popular não é rara a confusão e contradição em sua aplicabilidade, como explicita Hurtado (1992), quando ocorre o choque teórico entre o formal, o popular e a luta social:

Assim, por exemplo, alguns comunicadores revolucionários são na realidade ao mesmo tempo militantes revolucionários e publicitários comerciais e tradicionais. Um arquiteto que se defronta com os grandes desafios de fazer acontecer uma revolucionária reforma urbana e habitacional, o faz cheio de mística e compromisso revolucionário, porém carregado de atitudes e práticas aprendidas nas universidades-norte-americanas que contradizem de

fato e obstaculizam na prática os posicionamentos revolucionários que se sustentam [...] (HURTADO, 1992, p.17).

Porém a crítica à formação de professores da educação formal/ tradicional não quer dizer ser um negação à ciência da formação de professores e a licenciatura, porém a ciência que deve fundamentar-se a Educação Popular aqui proposta é a marxista. Como já mencionado anteriormente somente a partir da práxis docente, da reflexão-ação-reflexão, do método dialético de Marx é que poderá ser possível a superação desta realidade e suas contradições do mundo capitalista e neoliberal, e neste caso na educação, assim Hurtado (1992) explica:

Dentro de uma concepção e prática científicas não podemos trabalhar com qualquer metodologia, pois só conseguiremos a coerência pretendida mediante o domínio e aplicação da lógica dialética ao processo de conhecimento e transformação da realidade (HURTADO, 1992, p. 17).

A crítica da Educação Popular sobre a educação formal/ tradicional em relação à questão do fator trabalho docente é que esta formação não trata em sua maioria do ponto fundamental que é a questão do professor como um trabalhador que sofre as consequências do sistema capitalista. Ele não é um indivíduo isolado do processo de exploração do capitalismo globalizado e neoliberal, nem tampouco a escola ou ambiente em que exerce tal função está excluída de tal processo, como é compartilhado por Purin (2011) que [...] *“o ponto de partida para pensar o trabalho docente é entender o espaço em que este se concretiza: a escola.”* isso quer dizer [...] *“compreender que espaço de trabalho é a escola e suas relações com o modo de produção capitalista”*.

O professor necessita em sua formação entender-se como um também criador, produtor, trabalhador dos meios de produção, embora este não produza um produto físico final, palpável, tocável, este professor produz o ensino, ele sintetiza saberes com metodologias para proporcionar uma socialização do conhecimento junto de seus educandos. O tempo de produção e trabalho também geralmente vai além do tempo da dita “aula” em si, a preparação, organização, estudo e estruturação da então “aula” demanda trabalho e insere-se em geral dentro do ambiente domiciliar do docente, imprimindo também a invasão da sua vida privada pelo trabalho, mais um aspecto cada vez mais latente do capitalismo neoliberal numa sociedade onde sempre se está conectado, ou “online”:

O trabalho docente desenvolvido na escola, apesar de não resultar num produto- na forma figurar como produto “físico” (propriedades físico-químicas, volume de massa corpórea)- , é uma atividade que tem uma finalidade. Podemos dizer que o “produto” do trabalho docente é o ensino, ou seja, o processo de elaboração, sistematização e socialização dos saberes com os educandos. E a objetificação deste produto se dá na preparação das aulas e também quando o professor está em docência (PURIN, 2011, p. 52).

O professor não pode estar “alienado” à sua situação “alienante de trabalho” , este entendendo que sob a sociedade capitalista junto de toda a comunidade que ali vivencia a construção da educação, essas pessoas também são vítimas do processo de exploração do capitalismo, o professor neste caso deve analisar e buscar cada vez mais o estudo crítico junto das bases num sentido de esperança que uma educação libertadora, crítica, emancipatória seja possível a partir do desejo de mudança desta educação tradicional / formal que esta a serviço de que? quem? e por quê? . Purin (2011) também vai ressaltar esta questão:

Analisar o trabalho docente enquanto o trabalho do professor, que sob a sociedade do capital também é explorado e precarizado, vem com a necessidade e a esperança de – equanto educadores, buscando entender criticamente os nós e as bases das relações que perpassam sua ação político-pedagógica, principalmente no espaço escolar- criar condições que possibilitem edificar uma formação educacional emancipadora aos sujeitos da educação, bem como relações de trabalho dignas aos educandos. Entender o trabalho docente como elemento importante na relação em que o educador e educando se educam é ponderar a serviço de quê e de quem estão o trabalho e a educação. E a serviço de quem queremos que esteja (PURIN, 2011, p. 46).

O professor conhecendo e tendo a partir de sua formação um estudo da Educação Popular tende a buscar com a práxis-docente uma transformação da sua maneira de trabalho, a transformação do trabalho junto de seus educandos, a transformação da realidade de ambos, professor e aluno, se da de maneira conjunta, unitariamente e dialéticamente, no fim de toda essa prática pedagógica o que objetifica-se é a construção de uma educação emancipatória:

O trabalho docente é também uma atividade criativa, na qual o trabalhador/educador projeta sua práxis político-pedagógica, bem como apreende conhecimentos, cria e recria novos saberes. Na dialeticidade do trabalho docente, que tem por base a relação entre educador e educando, o trabalhador, ao mesmo tempo em que ensina, aprende; ao mesmo tempo em que modifica o meio de seu trabalho, é modificado por ele.

[...].

- como explicitamos acima. Cabe destacar que, baseados nessas premissas, acreditamos que o trabalho docente, como o trabalho efetivado pelo educador, nas condições adequadas, pode se constituir e se concretizar como práxis emancipadora (PURIN, 2011, p.54).

A base do pensamento de efetuação da práxis-docente parte da observação da luta entre opostos, a alienação x emancipação, isso seria a perspectiva a partir da classe trabalhadora de uma sociedade que vá para além dessa alienação, superando a apropriação privada do trabalho alheio no sistema capitalista. Esta emancipação segundo Marx só é possível ser feita pelas massas trabalhadoras, de forma coletiva, por isso o educador popular passa a ser um formulador dessa proposta. Isso é confirmado em Hoff (2011) :

Ao relacionar o conceito de alienação com o conceito de emancipação humana, Marx afirma que esta última só será possível mediante a emancipação da classe trabalhadora na superação da propriedade privada e das relações de produção capitalista.

A possibilidade de concretude da emancipação humana para Marx, deve necessariamente passar pela emancipação coletiva dos trabalhadores. Assim, ela passa a consolidar uma ação educativa alavancada “pelo mundo do trabalho e no mundo do trabalho”, com a finalidade de recuperar a originalidade da classe operária, reconduzindo-a para uma incipiente organização social do trabalho, que tenha como fundamento o trabalho coletivo como princípio educativo, conduzindo as massas de trabalhadores, a partir de suas próprias forças, para a edificação do processo e emancipação humana (HOFF, 2011, p 82-83).

O “professor”, o “educador popular”, seja qual for o nome que se deseja ser associado a essa figura, seria o responsável por conduzir uma aproximação de forma organizada, tática e crítica dos povos para com um projeto histórico de ação social transformadora, o exemplo dito por Hurtado (1992) que cita o caso peruano da educação popular e essa concepção exemplifica isso:

[...] o intelectual, mestre ou educador, conhecedor de sua realidade específica e dotado de conhecimentos teóricos, serviria como um apoio e como um referente de maior qualidade de conhecimentos, capaz de ajudar a encontrar o projeto histórico do povo peruano; e isto dentro de uma ação transformadora, conduzida pelo povo e suas organizações (HURTADO, 1992, p. 25).

Muitas experiências não demonstraram êxitos e as suas limitações, e enfraquecimentos se deram pelo fato de que muitos “educadores populares”, por vários motivos deixaram a luta pela construção da Educação Popular. Foram muitos

erros estratégicos, didáticos, que não seguiram as análises conjunturais e dialético-críticas forjadas sob a reflexão-ação-reflexão. Inclusive dentro dessas experiências estiveram muitos grupos de alfabetização, idealizados inclusive pela própria base teórica de Paulo Freire.

Outra consequência foi a frustração prematura de muitos possíveis quadros, que diante do “fracasso” imediato de algumas experiências abandonaram o trabalho, ao menos temporariamente. De fato, as expectativas políticas que se formulavam como objetivos a alcançar nos trabalhos populares nunca – ou quase nunca – conseguiram desenvolver-se a partir de experiências tão primárias e limitadas, como os grupos de alfabetização, os círculos de jovens, etc.

Obviamente, estas práticas não estavam sustentadas por nenhuma análise da conjuntura, nem obedeciam a alguma formulação estratégica; se desenvolviam voluntaristicamente, “eticamente” e de forma isolada; rapidamente chegaram ao seu limite possível. Poucos conseguiram assimilar a experiência e dar, dialeticamente, um passo adiante. A maioria encontrou talvez a justificativa para abandonar a luta, nascida mais de reações emocionais que de militância e de profundas convicções fundamentais, em busca da viabilidade histórica (HURTADO, 1992, p. 39).

Por isso o processo de formação de educadores populares passa por uma constante atuação que se dá ao longo do tempo em uma variada gama de experiências, não se dá como uma receita pronta e pré formulada, ou um único experimento, mas sim por meio de ligação de programas sistematicamente construídos e reconstruídos junto das bases populares e movimentos sociais, como observado em Hurtado (1992) que :

No caso dos processos de capacitação de ‘capacitadores’, ou seja, dirigentes educadores populares, é evidente que a volta à prática durante seu processo de capacitação deveria traduzir-se num esboço de programas sistêmicos de educação com as bases (HURTADO, 1992, p. 56).

A importância da ligação aos movimentos sociais por parte do educador popular é uma necessidade vital para a sua própria formação como um intelectual orgânico da causa popular e como também um protagonista ao lado do povo e sendo parte dele, que dedica o seu conhecimento e serviço de uma causa comum dos povos em luta.

E seu compromisso histórico e político coincide com os interesses de libertação popular, sua verdadeira posição deixa de ser “alheia” ou “externa”, pois cumprirá na verdade seu papel de *intelectual orgânico*. Seu grau e nível de militância só acrescentarão novos matizes ao seu papel, mas não modificarão no essencial.

O processo histórico de libertação tem e terá pois como protagonista o *povo*,

incluindo nesta categoria aqueles que, independente de sua origem de classe, optam pela libertação, sem renunciar seus conhecimentos, capacidades, recursos, etc., mas colocando-os honestamente a serviço da causa comum (HURTADO, 1992, p. 80).

O educador popular é considerado um condutor, opondo-se à ideia de correntes que buscam pregar a “neutralidade”, característica nítida de correntes “neoliberais”. Estas correntes acusam o educador popular como sendo um manipulador, uma acusação falsa tendo em vista que a própria educação não é imparcial, como esboçado por Freire (2011) em *Pedagogia do Oprimido*: “*Não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?*” Assim precisa ser feita a reflexão de proposição de uma Educação Popular fundamentada pelas metodologias participativas. Hurtado (1992) traz a crítica também sobre esta dita busca por “neutralidade” no trabalho docente:

Há correntes ingênuas e “basistas” que pretendem sustentar que o educador deve ser neutro, caso contrário, estará manipulando o grupo e conduzindo-o para suas próprias idéias e interesses.

Conduzindo-o no sentido correto, sim, manipulando-o não; porque justamente maneja (ou deve manejar) uma metodologia e uma pedagogia científica e participativa, que propicia e gera conhecimentos e atitudes, em plena liberdade e relação com a realidade de interesses da própria organização (HURTADO, 1992, p. 81).

Aproveitando-se também do fim desta citação é possível perceber que é necessário haver a liberdade de relação dos interesses do grupo e organização junto das práticas, metodologias e a pedagogia do educador popular. Isso quer dizer a crítica à hierarquização da construção educativa, como o educador sendo alguém acima dos demais participantes do grupo, um alguém a ser “respeitado” ou “temido”, o educador dotado do entendimento da Educação Popular e da práxis docente é um companheiro de seus alunos ou participantes desse modelo educacional. Assim cita Hurtado (1992) sobre a importância de rechaçar este pensamento autoritário e ditatorial na docência:

Não se deve ser, nem acreditar ser, um professor distante ao qual o grupo deve “respeitar” no sentido tradicional, isto é, um “respeito” formal baseado no medo, na distância, no poder e no prestígio.

Há muitos que negam a validade de uma metodologia dialética – mesmo que sustentem um discurso na mesma linha – porque não sabem ou não querem ou não se atrevem a ser companheiros de verdade, pois temem relacionar-

se horizontalmente com os companheiros (HURTADO, 1992, p. 85).

O educador popular deve buscar uma relação que o deixe mais próximo do seu grupo de trabalho, pois isso dá mais liberdade e interesse participativo aos demais, deve-se buscar uma “quebra do gelo” para que assim obtenha-se qualitativamente cada vez uma maior experiência democrática e participativa. Como fica apresentado por Hurtado (1992) que [...] *“deverá passar por um processo de integração que lhe permita ‘quebrar o gelo’, criar confiança e assim construir as condições adequadas para uma autêntica, democrática e produtiva participação”*.

Nesse sentido cada vez mais o educador popular deve ser um indivíduo inserido nos meios de construção educacional pedagógica, seja na educação pública ou em movimentos sociais independentes. O educador deve buscar grupos ou entidades populares que proporcionem a ele as experiências da Educação Popular, que o façam um intelectual orgânico, que se aproxime das massas. Ele deve se colocar em busca dessa relação de aproximação com a cultura popular, das relações comunitárias, para seu enriquecimento como docente:

Um bom intelectual orgânico não é pois o que se separa e diferencia das massas por suas atitudes e sua linguagem complexa, mas que, sensível ao povo e sua cultura, sabe enriquecer-se com o frescor e a profundidade do pensamento que o povo expressa, interpretando o mundo, em múltiplas, variadas e ricas manifestações de significados e significantes. Sobre eles e a partir destes, constrói uma inédita formulação da teoria, vez por vez e sempre conforme as circunstâncias; recria, enriquece e aumenta a sua capacidade de interpretação e formulação de uma posição, que sustenta no fundamental, mas que se reconstrói praxicamente abolindo os dogmas e questionando os absolutos, pois o único absoluto é a práxis e sua constante formulação criativa e apropriada (HURTADO, 1992, p. 86-87).

O educador popular necessita ser um condutor, compreender os participantes do grupo de trabalho como indivíduos dotados de vontades, pensamentos, personalidades, opiniões, críticas. O educador popular precisa deixar de ver seus “alunos” ou “participantes” do grupo como sujeitos desprovidos de capacidades, que necessitam serem formados, lapidados, sempre a partir de uma narrativa que busca completar, encher, depositar os “conhecimentos” nos educandos, assim como uma tentativa de “mecanização” e “memorização” de “conteúdos” como é expressado por Freire (1996):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo, narrado mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1996, p.58).

No caso do educador popular que ao mesmo tempo é um docente de carreira na escola pública, deve analisar o ambiente escolar junto à comunidade escolar. Estando inserida nas comunidades periféricas, a escola pública passa a ser o único pólo de esperança para a maioria daquela população que ali vivencia as suas vidas. A escola pública muitas vezes é a única forma que pode trazer o espaço integrativo da comunidade, o lazer e a organização comunitária, por isso para o educador popular nesse caso é imprescindível que busque construir uma integração entre a comunidade da região e a comunidade escolar. O compartilhamento deste pensamento se fundamenta a partir do já citado professor da rede estadual, municipal e pesquisador de Porto Alegre, Morigi (2011):

A escola é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível para grande parcela da população. Por isso, deve estar permanentemente aberta à população e firmar-se como um efetivo pólo cultural, sendo indispensável um trabalho integrado entre conselhos escolares e direções das escolas para a comunidade, inclusive nos finais de semana, o que se efetivará à medida que o poder público local aceitem que as organizações populares passem a assumir junto com a equipe diretiva a tarefa de gerir esses espaços e zelar pelo patrimônio público.

É uma tarefa simples, que pode ser contruída pelo diálogo e organização, embora seja necessário enfrentar algumas resistências iniciais normalmente verificadas no grupo de professores que entende o espaço escolar como um feudo de sua propriedade (MORIGI, 2011, p. 39).

Uma série de lacunas são deixadas pela educação formal / tradicional na formação de professores como exemplo a irreflexão do docente na sua posição como classe trabalhadora, como trabalhador explorado, precarizado e mal remunerado. Muitos docentes receberam uma formação e ainda mantem essa cultura carregada de conservadorismo e métodos oriundos de uma formação hierarquizada. Muitas vezes nessa cultura docente conservadora, o medo está num nível mais importante do que a confiança e companheirismo na construção do conhecimento entre educador e educando.

Nesse contexto de alienação, o docente é pressionado a alcançar metas, competências e habilidades em direção ao seu “produto final” que é a aprendizagem de seus alunos. Com o avanço neoliberal, o professor cada vez mais está “conectado” ou “online” na produção direto de sua residência onde mesmo após a aula, continua seu trabalho na vida privada.

A Educação Popular, fundamentada – numa perspectiva marxista - a partir da práxis-docente, da ação de reflexão-ação-reflexão pode contribuir no processo de superação das contradições do mundo capitalista e neoliberal, materializados na perspectiva de educação formal/ tradicional.

O processo de formação de professores precisa partir da reflexão sobre o trabalho docente, etendendo este trabalho como fruto do trabalho criativo, produtivo e autêntico a partir de uma sistematização de saberes junto de metodologias para a sua socialização. Há a construção de uma perspectiva educacional emancipatória e transformadora da sociedade para além desta que está dada, mas organizada pelo povo, pelos movimentos sociais, mais igualitária, democrática e crítica, para além da falsa “neutralidade” neoliberal do trabalho docente. Por fim é importante a aproximação do professor com a cultura-popular e com a comunidade na qual está inserido o seu trabalho e cotidiano.

Findando a questão da formação de educadores populares, esta formação que tanto se almeja não encontra-se pelo modelo de educação formal / tradicional , nem nos planos produtivistas de desempenho, competências, habilidades, nitidamente correspondente aos interesses neoliberais . Norteando-se pelo exemplo citado por Paulo (2011) na cidade de Porto Alegre-RS:

[...]. Nesse sentido, o tipo de educação que educadores\ as populares da cidade de Porto Alegre tem buscado não é uma pedagogia nos moldes tradicionais, seja de cunho taylorista/ fordista e ou toyotista que tem em seu espírito a “mercoescola”. Os \ as educadores \ as populares percebem que a Formação desejada deve estar conectada com os saberes contruídos no trabalho, por isto ela também é política, cultural e social, logo uma educação popular, portanto busca-se uma pedagogia “para além do capital”. Essa formação desejada pelos\ as trabalhadores \ as não estará nas Instituições de modelo tradicional, que fomenta desempenho, qualidade total, competência, flexibilidade, mas numa formação que etenda o conhecimento dentro da perspectiva da educação popular, construindo dialógicamente e de forma processual permeado pela ética universal do ser humano (PAULO, 2011, p. 67).

A seguir serão apresentadas propostas metodológicas embasadas nos estudos

teóricos que fundamentam a Educação Popular, estas propostas podem ser analisadas como ferramentas de auxílio para com todos aqueles que tem por desejo a construção dessa educação objetivando a emancipação humana dos povos oprimidos e classes populares, tendo a dimensão destas práticas e junto disso também exemplos das mesmas.

7. PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

As propostas metodológicas para/da Educação Popular são variadas, estas fundamentam-se a partir do campo científico da teoria marxista baseando-se na práxis docente, no ato de reflexão-ação-reflexão, através da análise dialética da prática e teoria que devem estar lado a lado nessa empreitada para a construção de uma educação de qualidade, crítica, democrática, participativa e que vise imprescindivelmente a emancipação humana. Como apresenta Hurtado(1992):

Para nós, somente através de uma *metodologia dialética* se pode conseguir tal relação, pois somente baseando-se na teoria dialética do conhecimento se pode conseguir que o processo “ação-reflexão-ação” “prática-teoria- prática” dos grupos populares- do movimento popular – conduza à apropriação consciente de sua prática, transformando-a permanentemente para a conquista de uma nova sociedade (HURTADO, 1992, p. 47).

Inicialmente cabe salientar que a proposta do trabalho educacional deve partir do ambiente de vivências dos educandos e demais participantes do grupo, onde estes constituem as relações sociais, formam seu cotidiano social. Devem ser buscadas memórias e significações para estes em relação ao ambiente, ao local, às suas territorialidades, como exemplo pensar o bairro, a cidade, a periferia, o local de trabalho, a escola, etc., Também adentrar com o uso da cultura popular e as suas características peculiares que correspondem a um determinado grupo com quem deseja-se realizar essa prática metodológica. Como fundamentação dessa análise cita Azevedo (2011) :

O local, nosso ponto de partida, é o ambiente carregado de significados, memórias e significações. Reconhecer estas questões, aproxima-nos de uma abertura junto às comunidades, permitindo as ricas produções artísticas e culturais, o seu envolvimento com o território, produzindo um sentimento de pertencimento e enraizamento. Este movimento produz o reconhecimento das diferentes identidades, ao mesmo tempo em que se aproxima o ambiente escolar, assim como toda produção em diferentes níveis de setores expressivos de nossa população (AZEVEDO, 2011, p.106).

Quando se é pensada a questão cultural como ferramenta metodológica, é possível por exemplo analisar os calendários e suas respectivas datas “especiais”, “comemorativas”, “de memórias”, estas datas podem tornar-se a porta de entrada para o debate crítico das questões relacionadas por exemplo às disciplinas das ciências humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia). Estas datas podem marcar fatos

religiosos, costumes, fatos históricos, fatos que demarcam a formação do Estado Nacional Brasileiro. Enfim, é uma variada gama de questões que podem ser abordadas a partir destas datas, porém cabe ao docente jamais “folclorizar” estas datas, mas sim trazer a tona as questões críticas e problematizadoras sobre o significado destas. A partir de Azevedo (2011) se apresenta a seguinte fundamentação:

Possuímos ricos calendários, cultivados em diferentes contextos regionais de nossa atuação, com datas comemorativas, que nos inspiram a busca de uma ampliação no sentido cultural das manifestações presentes no cotidiano destas diferentes realidades. Um cuidado que devemos ter, é o de não folclorizar o sentido deste processo, mas elevá-los a uma condição de afirmação dos sujeitos históricos que o produzem (AZEVEDO, 2011, p. 106).

O auto diagnóstico do grupo com quem se deseja trabalhar a educação popular também é de suma importância, é uma das metodologias que pode se considerar sendo importantíssima, sendo mais um ponto chave para adentrar cada vez mais na realidade dos educandos, proporcionando assim uma consciência do grupo. Hurtado (1992) expressa da seguinte maneira esta ideia:

Em síntese, o ponto de partida nesta proposta metodológica é buscar o autodiagnóstico da organização ou grupo na realidade objetiva em que se encontra; das ações que nessa realidade se realiza com o objetivo de transformá-la; e do nível de consciência- interpretação que se tem sobre a realidade e suas ações (HURTADO, 1992, p.50).

É possível perceber que o processo de análise da realidade dos participantes nessa perspectiva da Educação Popular não fica somente preso a observações, mas busca um entendimento consciente dessa realidade histórica e estrutural na sociedade para que com isso os jovens possam se situarem nas lutas e nesse antagonismo da luta de classes. Hurtado (1992) apresenta que:

[...] não basta somente um processo de análise progressiva da realidade imediata, que nos daria uma visão funcionalista da sociedade; é necessário compreendê-la histórica e estruturalmente , para situar-se em suas lutas, dentro desse complexo dinamismo (HURTADO, 1992, p. 52-53).

A teorização do conhecimento nesse processo se dá a partir de uma dinâmica que não visa apenas a “compreensão” dos fatos e acontecimentos, mas sim a formação crítica das classes populares e nesse caso dos participantes do processo

de Educação Popular. Hurtado (1992) irá ressaltar este pensamento:

[...]. O conhecimento teórico, dentro desta dinâmica, deixa de ser uma mera “compreensão” do que acontece, para converter-se em um instrumento ativo de crítica, nas mãos das classes populares, que permitirá dirigir a história para o que deve acontecer, de acordo com os seus interesses (HURTADO, 1992, p. 54).

Um outro importante meio metodológico é o uso de “códigos”, que são materiais que evidenciam a realidade através por exemplo de imagens visuais, meios audiovisuais e auditivos, etc, são códigos que não são explícitos sobre o que querem tratar, porém eles evidenciam questões que querem ser tratadas e discutidas em coletividade. Nesse sentido a citação de Hurtado (1992) apresenta :

Este aspecto da realidade, esse conceito que se quer manejar “traduzido” quando se esboça ou aplica uma técnica a um determinado tipo de código (visual, audiovisual, auditivo, vivência, etc.) que não é fechado – e portanto transmissor verticalista -porém “aberto”, provocador e gerador de um processo participativo de “decodificação”.

A “decodificação” realizada grupalmente encontra, deduz, analisa, relaciona, interpreta e sintetiza o conhecimento ou situação que se tem comunicado mediante o código (HURTADO, 1992, p.59).

O “código” em si deve ser um instrumento de fácil acesso e entendimento pelos participantes do processo educativo da educação popular, este código deve expressar o conteúdo que muitas vezes parece ser óbvio que até então não é sempre perceptível, ele deve proporcionar o questionamento a partir de sua ligação com a realidade pelo grupo de trabalho. Hurtado (1992) entende que o “código” deve permitir, em seu processo de decodificação, tornar claro e visível, tornar evidente, o que muitas vezes, por ser comum e até óbvio não se vê. Diante o autor ainda exprime que em outras palavras, provocar um questionamento, mediante a reflexão da realidade e sua “normalidade” alienante e opressora.

Hurtado (1992) vai apresentar a “metodologia dos porquês”, que consiste numa exploração exaustiva das causas dos processos sociais no tecido social, buscando alcançar a análise das relações que não estão sempre visíveis, mas em muitos momentos estão ocultas como apresenta o autor afirmando que: *“Explorar exaustivamente as causas, inquirir sobre os elementos, buscar as relações não-visíveis dos fenômenos estudados, é o objetivo a alcançar com este método dos porquês”*.

A linguagem, no processo da metodologia popular, assume um importante papel, pois é a comunicação do grupo e onde se dão as relações. Nesse sentido é importante que o educador popular saiba como usar a linguagem, por meios mais acessíveis e do próprio meio popular, não distanciando-se daquela realidade que rodeia o grupo. Hurtado (1992) vai afirmar que o grande desafio está em saber manejar a profundidade do pensamento com simplicidade, sem usar, ou melhor dizendo, abusar de termos complicados e incompreensíveis.

A cultura popular vai apresentar uma série de “códigos” como explicado acima e que podem servir de uma importante aproximação para ser usada com o grupo com quem é construída a proposta de Educação Popular. Entre estes, pode ser citado a música, o canto, a dança, a cor, o ritmo, os símbolos, os mitos, lendas, etc. Para a efetivação desse processo, precisamos observar estes fenômenos da cultura com muita criticidade e cuidado, pois é inegável a massificação que vivemos e o papel que os meios de comunicação assumem neste campo, pois estes polarizam, docilizam, ditam o bom e o ruim e tudo isso ocorre com um interesse oculto de alienação e pacificação das massas populares aos moldes do sistema capitalista. Hurtado (1992) traz a referente observação:

Hoje é absolutamente óbvio o papel que jogam os meios massivos de informação, pois através do rádio, do cinema, da televisão... nós estamos acostumados a pensar que somente o que neles se diz é bom. A música e a dança (se assim se podem chamar alguns gêneros de moda) são impostas a cada momento, sendo quase todas norte-americanas. Os seriados de televisão e os filmes nos falam de heróis (policiais, exércitos, boinas verdes, etc.) que na vida real de nossos povos são o fator de corrupção e repressão mais brutal (HURTADO, 1992, p. 90).

Os meios jornalísticos e de informação também tornam-se um importante meio de construção das metodologias da Educação Popular, pois os ditos “canais informativos”, sejam estes televisivos, digitais e tantos outros meios que passaram a serem massivamente vinculados para as grandes massas populares trazem nitidamente os interesses das classes dominantes. Os grupos de resistência em nossa América Latina são taxados como “guerrilheiros comunistas” que estão buscando, como exemplifica Hurtado (1992), segundo a mídia “atentar contra nossa pátria, nossa liberdade, nossa religião; assim confundem a população sobre a natureza e intencionalidade das legítimas aspirações de libertação”.

Assim nos diversos meios culturais a mídia transmite as influências e

interesses das classes dominantes sob as massas, do imperialismo e do capital. Assim, as famílias vão consumindo estes “valores” e “costumes” que são oriundos dos interesses capitalistas, como o desinteresse pelas questões político-sociais, a busca por acender socialmente de maneira individual e competitiva, o racismo, o temor a “Deus” e repulsa ao diferente, a manutenção do status-quo, e por fim o domínio e manutenção do sistema. Hurtado (1992) confirma exemplos como:

[...] estas e outras muitíssimas influências dominantes e imperialistas, as famílias mesmas vão pensando assim e transmitindo assim (inclusive repressivamente) os “valores”, costumes, vícios e atitudes de dominação, no seio da própria família.

Assim, o machismo, o alcoolismo, a competição, a “neutralidade política” (não tem metas com política), o racismo (que pena que é preto), o santo temor de Deus; o respeito ao estabelecido, etc., vão se introduzindo lentamente na consciência e na alma da população, até “docilizar” para dominá-la e para que tudo funcione conforme os interesses dos poderosos.

Esta situação, sem dúvida, convive com uma grande quantidade de valores, costumes e atitudes que realmente representam e expressam os interesses das classes populares e que *resistem ativamente* à avalanche que se nos impõe (HURTADO, 1992, p. 91).

Ao pensar a cultura nos meios sociais, entendemos que a ideia dominante da população é o reflexo das ideias e valores das classes dominantes, porém sabemos que há resquícios nesta “cultura do povo” de resistência. São estes resquícios que poderão contribuir para a formação de uma “militância-cultural” na educação, que possa trazer a crítica em relação à própria cultura e seus “valores”:

As ideias dominantes são as das classes dominantes e o domínio hegemônico do conjunto social mantém- como aquela que tem o queijo e a faca na mão- o predomínio da lógica da dominação sobre a cultura do povo. Esta “cultura do povo” contém elementos ativos de resistência que pertencem claramente à classe popular e aos seus interesses; devemos, portanto, passar de uma resistência para uma *militância cultural* que nos permita reconhecer o que nos identifica, nos pertence e nos serve, e desprezar o que nos impõe, nos é estranho e divide e nos faz perder nossa identidade como povo.

A *cultura popular*, portanto, existe e está presente como resistência dentro da cultura do povo.

Nossa militância cultural deve buscar o resgate crítico e a revalorização sistemática (para sua pertinente devolução) dos autênticos valores de classe que se encontram vivos na cultura do povo.

Passar da cultura do povo para a cultura popular, mediante o reconhecimento, resgate crítico e devolução sistemática dos valores da classe, é uma tarefa fundamental de todo educador popular (HURTADO, 1992, p. 93).

O educador popular pode por exemplo utilizar a música como um recurso metodológico na educação popular, as próprias músicas que estão sendo

massificadas entre os meios midiáticos, podem servir para entender o que oferecem e o que elas apresentam, que emoções expressam ou até mesmo que significância ela traz para os participantes do grupo de trabalho da Educação Popular. Outra metodologia por exemplo está no meio audiovisual que é a novela, ao invés de condenar quem assiste, pode-se passar a pensar em assistir a novela e posteriormente debater as questões críticas sobre o contexto social ali retratado. Com Hurtado (1992) podem ser apresentados os seguintes exemplos:

Diante da música alienante, é comum pensar que deve aparecer e trabalhar-se a “música de protesto”, o “canto novo”. Em si mesmo isto está correto, porque se produz um conteúdo e uma forma diferente, apegada à realidade cultural, com uma temática e uma concepção que responde de fato aos interesses populares.

[...]

Por que não pensamos em assistir à novela junto com eles? Poderíamos gerar um teledebate após a sessão, e, com uma boa preparação e hábil coordenação, levar o grupo a questionar o conteúdo daquelas formas que tanto o atraí, *utilizando precisamente as mesmas formas*.

[...]

O caso da música é também ilustrador. Uma canção trabalhada para introduzir um fato de distanciamento crítico (mudança de código, paródia, exagero, etc.) se converte em excelente fator de comunicação educativa, com a vantagem- mais uma vez- de usar códigos identificados e aceitos popularmente.

Sua capacidade de penetrar de modo mais massivo se dá cada vez que o rádio toca essa canção e os ouvintes comentam naturalmente sua visão sobre o tema trabalhado (HURTADO, 1992, p. 111-112 e 113).

A construção de uma biblioteca popular também é uma excelente alternativa de metodologia popular, pensando principalmente a partir da diversidade de obras, revistas e materiais. É possível buscar bibliografias que ressaltem as questões sociais, as críticas por meio da própria Educação Popular:

Talvez pareça paradoxal pensar em ter numa biblioteca popular, utilizada frequentemente (não só como lugar de leitura individual), junto com livros e revistas críticas, enciclopédias e toda a bagagem tradicional que compõe o acervo de tais centros, outros textos, historinhas ou fotonovelas, que serão lidos e reelaborados criticamente e coletivamente nos círculos de estudo (HURTADO, 1992, p. 114).

A partir da metodologia popular podem ser promovidos nas escolas seminários e debates, os quais aproximam os envolvidos do grupo de trabalho na busca investigativa pelos fatos, por exemplo a história do bairro ao qual projeta-se o grupo de Educação Popular, nesse sentido é possível o avanço da pesquisa sobre tal região

ou zona. Hurtado (1992) apresenta que:

Isto pode ser de fato o início de um “seminário constante e permanente”, e, como tal, deve basear-se na plena participação dos envolvidos. Nada impede que a “equipe” tenha investigado, a nível documental, tudo o que existe como informação elaborada sobre a comunidade, sua zona e a região (HURTADO, 1992, p. 127).

A metodologia popular da investigação participativa evidencia compreensões que são obtidas a partir do coletivo, do diagnóstico, e com isso a proposição de ações transformadoras no núcleo social do grupo de trabalho podem se transformar em um processo de *“investigação-ação permanente”*.

Findando a exposição das propostas de metodologias populares, claramente percebemos não ser possível a explanação de toda a variada gama existente, pois fundamentando-se na reflexão-ação-reflexão e na ação-reflexão-ação, no método dialético de Marx, conforme se vai analisando e buscando a modificação da realidade, vão sendo pensados novos meios e metodologias. Respeitando suas peculiaridades e vivências, temos muitas opções metodológicas, sendo elas: investigativas, territoriais e regionais, dos calendários e datas comemorativas, de autodiagnóstico, de códigos e decodificação, dos porquês, da linguagem, da cultura e seus meios como a mídia, música, o cinema, novela, a biblioteca popular e a metodologia de seminários e encontros. Enfim, são variadas, inúmeras e tantas as metodologias populares que podem exemplificar meios para serem usados na Educação Popular pelos educadores populares.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que foram apresentadas representam uma importante questão de análise e pesquisa para a formação socioeducativa na perspectiva política organizada pelas classes populares em busca da emancipação humana. A educação popular buscou ser pautada como um diferencial da educação formal/ tradicional, pois esta não cumpriu o compromisso com a classe popular. A educação popular é a defesa de uma sociedade mais humana, justa e solidária.

A partir das propostas de importantes autores latino americanos como Hurtado, Dussel, Mariatégui, e importantes autores nacionais como Freire, foi possível perceber que o fundamento da Educação Popular é a objetificação do alcance da consciência crítica pelas massas. É somente por meio dessa metodologia que as massas podem alcançar esta consciência crítica sobre suas vidas e realidades no tecido social.

A Educação Popular assume o posto de único caminho organizado pela educação que se apresenta para a luta e resistência contra as opressões do sistema capitalista sobre as classes populares, ela passa a ser uma oposição constante ao sistema educacional formal/tradicional, pois este passou a atender os interesses do mercado e capital.

Para que buscasse o entendimento do docente no contexto dessa proposta de Educação Popular foi necessário fundamentar-se na teoria de Karl Marx da “práxis”, especificadamente tratada nesse trabalho pela “práxis-docente”, a consistência dessa “práxis” seria a análise reflexiva e indagativa em relação as ações e relações sociais dos seres humanos no contexto da sociedade e a reflexão destas em transformações.

A partir disso a “práxis” embasada em Marx referiu-se à busca de unificação do saber teórico com a prática a ser desenvolvida pelos indivíduos sociais no meio social. Esse processo parte de uma tomada de consciência de que o homem é um sujeito histórico social, e que os problemas que circundam a sociedade como o desemprego, desigualdade, miséria e violência precisam ser compreendidos dentro do contexto das relações sociais de poder e interesse.

A práxis-docente a partir da práxis de Marx consiste em como o docente poder aliar a teoria e a prática, como pensar aquilo que foi praticado novamente com a teoria, a realização da reflexão-ação-reflexão, para isso é necessário pensar a relação trabalho e educação, fundamentando-se também em Marx a partir do método dialético crítico e o método dialético histórico para analisar as realidades sociais que se

apresentam no cotidiano docente. Isso se dá com a análise crítica do positivismo, produtivismo, as propostas mercadológicas no sistema capitalista, nesse sentido o educador popular assume o compromisso da construção de uma educação crítica e isso é o alcance da própria práxis.

Uma formação adequada e permanente aponta-se como proposta extremamente necessária para que o professor alcançando essa práxis-docente torne-se um potencial educador popular. A Educação Popular passou a ser uma opositora da educação formal, produtivista, tradicional, pois estas propostas estão alinhadas ao capitalismo e buscam a constante marginalização dos movimentos propositivos da Educação Popular, pois são parte da resistência aos domínios eurocêntricos e com o avanço neoliberal junto das políticas imperialistas norte-americana sob a América-Latina e seus povos.

Os movimentos sociais e as classes populares junto das propostas de Educação Popular na América Latina sofreram ataques e intervenções imperialistas, capitalistas e neoliberais, desde os EUA aos principais países capitalistas europeus, a exploração, marginalização e exclusão tornou os países da América Latina parte da vasta periferia mundial onde antes havia a escravização no período colonialista, atualmente há a escravidão assalariada, nesses países cada vez mais observa-se um exército de reserva de desempregados que garantem as políticas de austeridade e redução dos direitos trabalhistas nos países subdesenvolvidos.

O avanço neoliberal, as intervenções do Fundo Monetário Internacional- FMI e Banco Mundial massacraram os países subdesenvolvidos latino americanos, a privatização passou a ser regra nos países periféricos, principalmente nas áreas da educação, comunicação e saneamento básico, ambas sendo entregues ao capital privado e internacional em sua maioria das vezes.

Os planos neoliberais e capitalistas assumiram corpo sobre a educação e partiram para a implantação tecnicista e produtivista no meio educacional dos países latino americanos com “escolas técnicas”. A educação tradicional/formal assumiu uma postura de tentar ser neutra pedagogicamente, o que na verdade era o interesse neoliberal de avançar também no meio educacional, ela busca formar para o mercado de trabalho um indivíduo social competitivo, individualista, que naturalize as relações exploratórias seja elas históricas ou vigentes.

O docente no sistema educacional tradicional/ formal e capitalista passou a ser também um trabalhador explorado e alienado no resultado do seu trabalho que reflete-

se nos seus educandos formados com habilidades para a manutenção dessa sociedade de exploração, a escola assumiu o modelo da pedagogia toyotista de se organizar, com divisões, setorização, com notas, médias, grades curriculares, etc, seguindo os moldes fabris toyotistas, é preciso que alunos e professores atinjam habilidades e competências, assim também o modelo toyotista de economia e eficiência na produção resultou na precarização de salários e os serviços dos trabalhadores da educação foram também precarizados, com demissões e fim das carreiras, isso trouxe a desorganização da categoria de trabalhadores da educação, poucos concursados e muitos contratados.

O mundo do trabalho passou a ser destrutivo e cada vez mais arrebenta com as populações nos países subdesenvolvidos e neste caso no continente Latino Americano, por isso busca se apresentar uma contra hegemonia latino americana de oposição ao neoliberalismo, ao sistema capitalista, ao modelo educacional formal/tradicional, é possível um novo mundo e uma nova educação com a Educação Popular pautada por uma práxis-docente dos trabalhadores desta e seus participantes.

As inúmeras experiências destacadas no cenário latino americano possibilitaram a análise desses múltiplos processos reais que se deram no contexto da Educação Popular e construção dessa proposta no continente Latino Americano, junto das experiências no território nacional aproximam-se ainda mais do pensar a Educação Popular no contexto brasileiro, suas possibilidades, peculiaridades e diferenças.

É latente a profundidade de ser pensada a formação de educadores populares, pensar a carreira docente e o trabalho em si, as relações exploratórias, os processos de resistência, a dita reflexão-ação-reflexão do docente constantemente em sua vida, a sua percepção do materialismo histórico dialético de desenvolvimento das sociedades humanas, contrariando a ideia funcionalista, produtivista e tecnicista, é uma busca constante pela superação das contradições do mundo capitalista, esse individuo também é um trabalhador que produz e é explorado, com o avanço neoliberal é ainda mais severo o processo exploratório do professor, esse professor na Educação Popular deve buscar a evidenciar o processo de exploração no tecido social junto das vidas dos demais integrantes do grupo de trabalho em prol da busca por uma nova sociedade, uma militância constante e estratégica aproximando-se cada vez mais das classes populares.

O professor educador popular deve primar pela democracia e liberdade de todos os participantes da construção da proposta de Educação Popular, seja na escola formal ou outros espaços.

As metodologias abordadas para a Educação Popular dão um caminho de alternativas para o educador popular, desde o trabalho com memórias e territorialidades, as datas comemorativas ou o calendário, os auto diagnósticos de grupos de trabalho, o uso de códigos e decodificações, os “porquês”, a linguagem adequada, o mitológico da cultura popular como as lendas, a cultura massificada, a mídia, o jornalismo e a informação, a música, o cinema, o audiovisual, as bibliotecas populares, etc.

Findando este trabalho de conclusão de curso, se aponta a proposta de maiores incentivos e importância que todos os docentes, pesquisadores, trabalhadores da educação, a própria universidade e o meio acadêmico brasileiro deve prestar à Educação Popular no contexto neoliberal e de exploração que os latino americanos vivem, esta como polo e alternativa de resistência das classes popular e seus organizadores, seja qual for o contexto os docentes devem estar preparados para a série de desafios e contradições a serem superadas, pois a Educação Popular traz a descoberta consigo das realidades que perpassam no tecido social da sociedade brasileira e latino americana, assim como as realidades da classe que construiu esse continente e o Brasil, são as classes populares, quem sofre com a exploração do capital.

Por fim se propõe que seja pensado desde o nível micro de onde está inserida a Universidade Federal do Pampa e o Curso de Licenciatura em Ciências Humanas do Campus São Borja, na periferia, no Bairro do Passo, que se pense alternativas de Educação Popular para este bairro, suas escolas e até mesmo pensando os Sistemas de Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em São Borja-RS.

9. REFERÊNCIAS:

ANTUNES, R. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.

AZEVEDO, Marcelo. **Cidadania Cultural: Diálogo com a Estética do Outro**. Apud in ZITKOSKI, José Jaime; MORIGI, Valter. *Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos*. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011 .

BIERHALS, Patrícia Rutz. **Educação Popular do Campo**; Apud in ZITKOSKI, José Jaime; MORIGI, Valter. *Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos*. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011 .

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente**. *Cadernos de Pesquisa*, v38. Nº 134; 2008, p. 374.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Educação na Cidade 5ª Ed.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; TORRES. **Educação Popular: Utopia Latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, Saraín; PECHÁ, Maria; RÍOS, Gloria; ZAVALA, Fernando. **A proposta educativa nas comunidades zapatistas: autonomia e rebeldia**. *Densidades*, número 13, ano 4, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Vol. 1**. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRISA, Gregório Durlo. **Reorganização Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais**; Apud in ZITKOSKI, José Jaime; MORIGI, Valter. *Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos*. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011 .

HOFF, Márcio. **Educação Popular e o MST: Dilemas entre práticas educativas e o trabalho cooperativo**; Apud in ZITKOSKI, José Jaime; MORIGI, Valter. *Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos*. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011 .

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**; tradução Romualdo Dias. –Petrópolis , RJ: Vozes, 1992.

KUENZAR, AZ. **Exclusão includente e inclusão excludente**, 2010.

MANIFESTO DE CÓRDOBA, Cordoba - Argentina, 1918.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, 1984, p. 107-108.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Glosas marginales al “Tratado de economía política” de Adolph Wagner**. In: DOBB, Maurice et al. Estudios sobre El Capital. Tradução José Aricó, Ofelia Castillo, Juan José Real. 2. ed. Madri: Siglo Veintiuno, 1976. p. 169-184.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORIGI, Valter; ZITKOSKI, José Jaime. **Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos**. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011 . 3) De Cidade Educadora À Sociedade Educadora; Valter Morigi, Porto Alegre-RS, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA-MST-Educação: (Link de acesso: <https://mst.org.br/educacao/>).

MUÑOZ RAMIREZ, Glória. **EZLN: el fuego y la palabra**. Buenos Aires: Tinta Limón, Argentina, 2004.

MURARO, Darcisio Natal; SILVA, Sara. **Conhecer para transformar- A epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire**.- X Anped Sul, SC: Florianópolis, 2014.

PAULO, Fernanda. **Formação de Educadores\as Populares: Para Além do Capital**. Apud in ZITKOSKI, José Jaime; MORIGI, Valter. Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011.

PEREIRA, Marcela Andressa Semeghini. **Em Tese, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 331-347**, jan./jun., 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1806-5023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806>.

PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janaina. **Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Universidade Federal de Santa Maria- 1ª ed. 2018, Santa Maria-RS.

Projeto Político Pedagógico da Escola Instituto Estadual Padre Francisco Garcia, 2017, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 2017.

PURIN, Paola Cardoso. **O Trabalho Docente sob o modo de Produção Capitalista: Limites e possibilidades de uma práxis emancipadora**. Apud in ZITKOSKI, José Jaime; MORIGI, Valter. Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011.

SANTOS, Juliana Silva. **O movimento zapatista e a educação:direitos humanos, igualdade e diferença**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de. Experiências e Práticas de Educação Popular na Formação do Trabalhador. **Linguagens, Educação e Sociedade-Revista Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**. Teresina .Ano 23. n 39,2018.

SILVA,Sara; MURARO, Darcisio Natal. **Conhecer para Transformar- A EpistemologiaCrítico-Dialética de Paulo Freire**.XAMPED-Sul,2014, Florianópolis-SC.

ZITKOSKI, José Jaime; MORIGI, Valter. **Educação Popular e Práticas Emancipatórias: desafios contemporâneos**. Corag- Companhia Rio Grandense de Artes Gráficas, Porto Alegre-RS, 2011 . 1) Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina: Perspectivas no Atual Contexto; Jaime José Zitkoski,Porto Alegre-RS, 2011.