

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A PRÁXIS EDUCATIVA

Esdras Tavares de Oliveira¹

Introdução

Hoje, no Brasil, temos garantia de acesso à educação escolar. Conforme estabelecido constitucionalmente, crianças, adolescentes, jovens e adultos, podem e devem freqüentar o ensino fundamental e médio. Existe, inclusive, uma forte preocupação estatal no sentido de que hajam estudantes devidamente matriculados nas escolas, a despeito da qualidade de ensino promovida nesses espaços. Contudo, vale lembrar, nem sempre isso foi assim.

Este trabalho, a partir de uma análise documental de orientação qualitativa, discute o desenvolvimento histórico do movimento de educação popular, especialmente através das análises promovidas por Paulo Freire, tendo em vista suas contribuições para uma práxis educativa emancipatória. Acompanhando as lutas por escolarização encampadas pelas classes populares, delineiam-se os contornos dessa educação que nasce como expressão política dos trabalhadores em busca de sua libertação.

Assim, tendo em vista as particularidades da sociedade brasileira, propõe-se uma periodização da educação popular que aborda seu surgimento, cristalização e crise. Três momentos compõem esse quadro histórico: o primeiro entre 1920 e 1950, o segundo entre 1950 e 1980, e o terceiro a partir dos anos de 1980 e 1990 até a atualidade. Ao final, por meio do método histórico-dialético, apontam-se os desafios mais urgentes apresentados à educação popular.

A gênese do movimento de educação popular

Há uma pluralidade de demarcações acerca do surgimento da educação popular. Gadotti (2012), ao indicar que o movimento teria nascido na Espanha durante o Regime Franquista (1939-1975), antes do início da II Guerra Mundial, assinala sua proximidade com o anarquismo. De outro modo, Paludo (2015) sinaliza que a educação popular desponta na América Latina entre 1930 e 1960, como um tipo de educação que genuinamente representa o povo. Brandão (2006), por sua vez, sugere que na década de 1920, após a I Guerra Mundial, o movimento teria emergido no Brasil em virtude das lutas por escolarização. Com efeito, ainda

¹ Mestre em Serviço Social, graduado em Serviço Social e em Ciências Sociais. É professor na Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: esdrasolliveira@hotmail.com

que existam divergências em relação aos marcadores temporais e espaciais, há um consenso entre os estudiosos: a educação popular nasce como um movimento impulsionado por aqueles sujeitos sociais que não tinham acesso a educação formal.

De modo geral, podemos dizer que na sociedade brasileira a educação popular gesta-se entre as décadas de 1920 e 1950, a partir de uma confluência de agentes que se opõem ao analfabetismo. Os trabalhadores rurais, o operariado urbano, grupos de intelectuais e até mesmo representantes do Estado vão incidir sobre a formação deste movimento que se ergue para além dos contornos do espaço escolar.

O ‘Movimento de Educação Popular’ se fez no interior desse processo, na direção de construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o ‘poder popular’. Enquanto Movimento, a EP construiu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção ‘ético-política’. (PALUDO, 2015, p. 226)

Especificamente acerca das lutas e resistências empreendidas pelos legítimos protagonistas da educação popular, isto é, os trabalhadores, podemos observar experiências de criação de espaços de aprendizagem por eles empreendidas desde os anos de 1920. Nos termos de Brandão (2006), os operários comunistas e anarquistas que fundaram – e mantiveram por meio de associações e sindicatos – escolas para a formação de crianças, adolescentes e adultos foram precursores na luta pela alfabetização popular. Destacam-se, também, os trabalhadores do campo que mais tardiamente irão se organizar, por meio das Ligas Camponesas, para o pleito em prol da educação.

O Estado, durante as décadas de 1930 e 1940, começou a reconhecer a importância dos processos de escolarização do povo levando a cabo um conjunto de ações de combate ao analfabetismo entre os brasileiros. Naquele momento surgiram a “Cruzada Nacional de Educação”, a “Campanha Nacional de Combate ao Analfabetismo” e a “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, conforme sugerido por Brandão (2006).

Para Gadotti (2012), nesta fase embrionária, a educação popular era encarada como um desdobramento da educação formal.

Até os anos 50, a educação popular era entendida como extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais. Nos anos 50 ela era entendida como educação de base, como desenvolvimento comunitário. Daí ela ser chamada também de educação comunitária. (GADOTTI, 2012, p. 21)

Em síntese, embora o movimento de educação popular tenha se organizado fora do espaço escolar, de maneira autônoma, foi buscando acesso aos processos institucionalizados de ensino-aprendizagem que o mesmo erigiu seus alicerces. Afastada de uma visão idílica, a sua proposta inicial era a de possibilitar que as classes subalternas tivessem acesso à escolarização.

Fortalecendo resistências: as contribuições de Paulo Freire

Entre as décadas de 1950 e 1980 ocorreu uma maturação da educação popular ampliando seu escopo inicial. Sujeitos coletivos dos movimentos sociais, dos partidos políticos e da Igreja Católica passaram a problematizar a educação escolar, ressaltando seu caráter ideopolítico e excludente. Em outras palavras, começou-se a entender que as classes populares tinham direito a educação e que ela deveria ser contextualizada de forma a valorizar seus saberes. Deve-se destacar que

Nesse período, surgem: o movimento de cultura popular (MCP), em Recife, com forte influência socialista e cristã; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela conferência nacional de Bispos do Brasil com o apoio da presidência, fortalecendo o papel da Igreja Católica; o Centro Cultural de Cultura Popular (CPC), criado pela UNE, em 1961, utilizando a música, o teatro, e o cinema popular como espaço de formação política; além de campanhas do tipo “De pé no chão também se aprende a ler”, que tiveram como objetivo, a alfabetização de crianças e adultos das classes populares. (MACIEL, 2011, p. 332)

Naquele período, o movimento de educação popular avançou na criação de um espaço contra-hegemônico, com colorações políticas de esquerda, que questionava as relações de dominação/opressão reproduzidas socialmente. As contribuições de Paulo Freire, em especial, expressaram os direcionamentos assumidos pelo movimento na sua busca por processos de ensino-aprendizagem representativos das classes subalternas. A alusão feita ao legado freireano não é meramente ilustrativa, como pode parecer à primeira vista. Diversos estudiosos – Paludo (2015; 2005); Gadotti (2012); Machado (2012); Maciel (2012); Beisiegel (2010); Pereira e Pereira (2010); Brandão (2006); Hurtado (2005) – são assertivos em reconhecer o papel decisivo que o educador assumiu tanto na organização de saberes, quanto na elaboração de práticas pedagógicas genuinamente populares.

Como síntese de múltiplas determinações, o pensamento freireano destaca a elaboração de conteúdos educativos, políticos, sociais e éticos das classes populares. Hurtado (2005) indica que,

O legado freireano, de caráter ético, epistemológico, pedagógico e político, se expressa na educação popular (EP) como uma constante busca de coerência em suas formulações teórico-práticas. A partir da opção ético-política 'da vida e para a vida', criou e recriou essa concepção em múltiplas práticas sócio-pedagógicas, históricas e contextuais. Comprometeu-se, portanto, em uma infinidade de projetos e processos transformadores. A maioria (principalmente no início) caracterizou-se por uma dimensão territorial de base com setores marginalizados tanto do campo quanto da cidade. (HURTADO, 2005, p. 153)

A aproximação de Paulo Freire com as bandeiras de luta da educação popular ocorreu de forma biográfica e científica. Ele, especialmente na sua infância e mocidade, conviveu de perto com a pobreza. Com o falecimento de seu pai, enfrentou junto à sua família privações materiais que o levaram a conhecer a realidade do proletariado pernambucano. As memórias daquele tempo de escassez, vivido na região metropolitana do Recife (PE), atravessaram a vida de Paulo Freire de tal modo que se tornaram referencial empírico para a sua investigação teórica e para os seus princípios pedagógicos. Beisiegel (2010), ao relatar a história do educador, afirma que ele:

Frequentou a escola primária em Jaboatão e concluiu os estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Diplomou-se na tradicional Escola de Direito do Recife em 1946, mas desistiu logo em seguida da prática da advocacia. Após uma primeira experiência profissional como professor de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, foi designado, em 1947, para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. Em 1954 assumiu a superintendência da instituição, aí permanecendo até 1957. (BEISIEGEL, 2010, p. 13)

Ainda que tenha se formado em Direito, foi no exercício da docência que encontrou possibilidades de contribuir para as classes populares. Paulo Freire assumiu o cargo de professor efetivo na antiga Universidade do Recife, em 1960, ingressando também naquele ano no Movimento de Cultura Popular (MCP). Por consequência,

Sua ativa presença na vida educacional, cultural e política da cidade e, depois, do estado e do país, levou-o a ocupar diversas outras posições. Em maio de 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, um importante movimento cultural criado pelo prefeito Miguel Arraes e organizado sob orientação e a liderança de Germano Coelho. Em fevereiro de 1962, assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão de Cultura (SEC) da Universidade do Recife. (BEISEGEL, 2010, p. 14)

Na medida em que ingressou no MCP, o educador foi sistematizando suas experiências biográficas à luz dos processos de alfabetização de adultos que promoveu, inicialmente, em Pernambuco. Conforme relatado pelo próprio Freire (1967), os proletários e subproletários eram entrevistados acerca dos assuntos que queriam discutir. Na medida em que se decodificavam as temáticas centrais, os coordenadores de debates auxiliavam os grupos no sentido de criar um espaço democrático de diálogo. Com o apoio de recursos visuais eram analisados, criticados e problematizados esses temas.

Enxergando nestes círculos de cultura uma possibilidade não só de leitura de mundo, mas também de leitura da palavra, o educador propôs uma alfabetização crítica e democrática.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falassem de ASA – ‘Pedro viu a asa’ – ‘A asa é da ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p. 104)

O saldo das experiências de alfabetização de adultos fez-se conhecido pelos seus resultados positivos. Em decorrência, segundo Beisiegel (2010) e Pereira e Pereira (2010), Paulo Freire conduziu trabalho semelhante no município de Angicos (RN), no ano de 1962. Isso o tornou conhecido nacionalmente possibilitando que, a convite do Ministério da Educação, assumisse o Programa Nacional de Alfabetização, em 1964. No mesmo ano, o educador foi perseguido, preso e exilado pelos representantes da Ditadura Militar no país.

Merece destaque o fato que Paulo Freire não se tornou um preso político por defender abertamente qualquer partido político ou mesmo por organizar motins contra o regime ditatorial. A motivação principal de seu confinamento e exílio foi a sua proposta de alfabetização, considerada subversiva. Encontra-se aqui uma mediação importante da educação popular expressa por meio do legado freireano: suas práticas pedagógicas libertárias, questionadoras das relações de dominação/opressão presentes na sociedade, eminentemente voltadas para o pleno desenvolvimento das capacidades gnosiológicas e políticas dos trabalhadores.

A práxis educativa na educação popular: subsídios freireanos

Os princípios ontológicos, pedagógicos, científicos, éticos, estéticos e políticos do pensamento freireano sustentam uma práxis educativa que particulariza a educação popular frente às demais abordagens educativas. Essa práxis educativa, que é tanto um ato de conhecimento quanto uma forma de intervenção crítica sobre o mundo, tem como principais premissas: o inacabamento, a transformação, a autonomia, a politicidade e a liberdade.

Freire (1996) nos explica que o inacabamento, ou seja, a inconclusão que é inerente à vida, faz-se consciente entre nós, seres humanos, diferentemente dos demais seres animais. Deste modo, na medida em que tomamos ciência da nossa inconclusão, mais possibilidades temos de desnaturalizar o mundo, intervindo sobre ele.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 55)

Saber-se inacabado possibilita, assim, uma ação transformadora, ainda que não seja fácil transgredir o *status quo* imprimindo-o um novo direcionamento. A este respeito, o educador argumenta que nossa existência no mundo não é neutra. Ao contrário, ela corrobora para a manutenção dos padrões sociais vigentes ou posiciona-se a favor de sua transformação. Isto revela que a história não é estanque, mas, sim, construída.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 1996, p. 76)

Cabe às mulheres e aos homens a transformação do mundo. Os educadores populares devem participar deste processo provocando os grupos a refletirem criticamente sobre a sua inserção no mundo, porém não de modo impositivo ou arrogante. Ao educador cabe a valorização do saber popular e a capacidade de desafiar os educandos no sentido de construir conhecimentos contextualizados e embasados cientificamente.

A autonomia revela-se também como outro componente fundamental da práxis educativa da educação popular. Para Freire (1996), independentemente se criança, adolescente ou adulto, o professor deve respeitar a criatividade, as divergências de pensamento e a rebeldia produtora

de novos saberes dos estudantes. Isso não significa abandonar a eticidade necessária em qualquer relação social. Na verdade, denota a valorização da liberdade dos sujeitos cognoscentes.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quando o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59)

O reconhecimento da autonomia dos educandos atrela-se, igualmente, à identificação da politicidade como vetor que permeia a educação. Na medida em que é política, isto é, que não é neutra, pode-se considerar que a práxis educativa tem direcionamentos que podem ser conservadores ou emancipatórios. Neste sentido, não há motivo para que o educador omita seus posicionamentos e convicções. A este respeito, Freire (1996) nos apresenta um exemplo significativo:

Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: 'Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros, criadores de problemas.' 'Pode haver baderneiros entre os sem-terra', disse, 'mas sua luta é legítima e ética'. 'Baderneira' é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma 'ordem' injusta. (FREIRE, 1996, p. 71)

A educação popular, na medida em que afirma o ensino-aprendizagem como ação política, revela a intencionalidade presente nos espaços escolares e nos demais âmbitos da vida social. Ao intercambiar conhecimentos e vivências, democraticamente, educadores e educandos estabelecem um ambiente dialógico que estimula a curiosidade e o desenvolvimento crítico. Por último, deve-se destacar o exercício da liberdade como elemento distintivo da educação popular. Liberdade que em equilíbrio com a autoridade é capaz de estimular o crescimento intelectual do educando, responsabilizando-o também a assumir as conseqüências das suas decisões. Neste sentido,

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação ao seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem

omitir-se mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. (FREIRE, 1996, p. 105)

Como pode ser vista, a práxis educativa suscitada pela educação popular coloca em evidência não só as relações entre professores e estudantes, mas também entre pais e filhos, burgueses e proletários, assim como as demais relações existentes na sociedade. Questionam-se, em última instância, as dominações/opressões existentes entre os grupos e as classes sociais, personificadas nas figuras dos opressores e oprimidos.

Acerca das relações de opressão, Freire (2005) nos adverte que não basta eliminarmos os opressores acreditando que com isso a libertação e a autonomia serão alcançadas. Em conformidade com o educador, existe uma unidade dialética que liga opressores a oprimidos tendo em vista que este último tem adormecido em si um opressor em potencial.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 2005, p. 34)

A proposta da pedagogia do oprimido, como síntese dos elementos constitutivos de uma práxis educativa contra-hegemônica, floresceu na educação popular na medida em que foi incorporada pelos trabalhadores. Esta abordagem pedagógica questiona a aparente naturalidade das relações sociais – e das opressões que as atravessam – com o intuito de contribuir para a emancipação humana, somente possível pela intervenção consciente, crítica e libertadora dos oprimidos.

Retomando a caracterização histórica, deve-se destacar que após retornar do exílio, no ano de 1980, Paulo Freire trabalhou em universidades brasileiras como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). De acordo com Beisiegel (2010), ele também atuou na Secretaria de Educação do município de São Paulo, entre 1989 e 1991, vindo a falecer no dia 2 de maio do ano de 1997.

A educação popular frente ao avanço neoliberal

A partir das décadas de 1980 e 1990, de acordo com Paludo (2015; 2005), o movimento de educação popular começou a experimentar uma nova problemática advinda das transformações econômico-sociais que se puseram em curso no cenário internacional. A crise estrutural do capital, que teve início na década de 1970, alastrou-se na América Latina nos anos de 1980, momento no qual o Brasil experimentava a abertura democrática. Não obstante, o avanço neoliberal instalou-se no país, em meados de 1990, impulsionado pela lógica de agigantamento do mercado e de enxugamento do Estado, especialmente no âmbito das políticas sociais.

Naquela quadra histórica, o campo popular – marcado por projetos de transformação social contra-hegemônicos – passou a absorver influências de diversos espectros ideológicos. Desse modo,

É também nesse processo que ocorre a transformação do que antes foram as estruturas de mediação impulsionadas pela Teologia da Libertação, que há a transmutação dos Centros de Educação Popular em ONG's, que as matrizes teóricas da Educação Popular, anteriormente mencionadas, entram em crise, que muitos 'intelectuais orgânicos', de outrora, assumem o ideário da democracia liberal, que a dimensão cultural ganha um destaque forte, nas expressões, diferenças e diversidades, que os vínculos entre a EP e a cultura distanciam-se da política; que a dimensão da luta das classes organizadas perde importância, que as categorias trabalho e classe social perdem força na análise da realidade, que a Educação de Jovens e Adultos perde relevância, que se rediscute o conceito de povo e que a necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada. (PALUDO, 2015, p. 233)

Para a autora, a crise experimentada pela Educação Popular a partir daquele momento – e ainda presente na atualidade – reflete a ampla gama de correntes teóricas e políticas que negligenciam a processualidade histórica e a possibilidade de eversão da ordem societária estabelecida. De maneira análoga, Pereira e Pereira (2010) indicam que

Com a implantação das políticas neoliberais, assistimos ao desmantelamento das mobilizações sociais sem o enfrentamento direto e armado. Com os movimentos sociais enfraquecidos, a Educação popular vive consequências no interior de sua prática cotidiana. Muitos educadores populares também passaram a se questionar sobre a viabilidade de transformação da sociedade. Muitos, inclusive, são capturados pela lógica do mercado, entregando-se a uma visão fatalista da história. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 81)

O neoliberalismo com a sua perspectiva fatalista do “fim da história” tem invadido a educação popular. As classes populares, por sua vez, tem sido bombardeadas por um imaginário mimético e reducionista que enxerga a sociedade como passível de mudanças pontuais, afastando-se da luta por uma transformação estrutural. Parcelas cada vez mais significativas

de educadores populares têm reconhecido a crise que se enfrenta, porém os mesmos vêm cedendo ao mosaico de influências de cariz neoliberal. A título de exemplo do que está ocorrendo na educação popular, em decorrência de uma perspectiva fragmentada e focalista, revela-se emblemática a defesa de Gadotti (2012):

Com a crise da educação popular nos anos 80 e 90 perdemos a unidade mais ganhamos em diversidade. Surgem milhares de pequenas experiências, espalhando-se por toda América Latina e projetos de toda ordem, no momento em que as lutas políticas se juntam às lutas pedagógicas, experiências essas frequentemente associadas aos movimentos sociais (negros, sem terra, moradia etc). (GADOTTI, 2012, p. 21)

Não se trata, obviamente, de negar a legitimidade das reivindicações dos movimentos sociais. Ao contrário, o que vem ocorrendo com a educação popular é que ao absorver as pautas desses movimentos, tendo como primazia as subjetividades, tem se esquecido a reconstrução articulada das lutas em prol da emancipação humana. Este processo de “reinvenção” da educação popular, ao final, tem se revelado como estratégia de conservação do *status quo* na medida em que destaca temas que outrora estavam ocultos (como gênero, raça/etnia, sexualidade, gerações, sustentabilidade, etc.), escamoteando, por outro lado, a possibilidade histórica da libertação humana.

Machado (2012), ao sublinhar os desafios apresentados para o movimento de educação popular na contemporaneidade, afirma:

Deve-se ressaltar, que nesse contexto da década de 1990 Paulo Freire já destacava a existência de um equívoco de novos debates sobre a educação popular: o que de que a ‘boa’ educação popular é a que se despreocupa com o desvelamento da realidade, com a razão de ser dos fatos, reduzindo a prática educativa ao ensino puro dos conteúdos. ‘Este equívoco é tão carente de dialética quanto o seu contrário: o que reduz a prática educativa a puro exercício ideológico’ (Freire, 2007, p. 110). Para ele, preocupar-se com o ensino puramente técnico, com a transmissão de um conjunto ‘x’ de conhecimentos, necessários às classes populares para a sua sobrevivência é típico do discurso neoliberal, e mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável. (MACHADO, 2012, p. 160)

Tendo em vista as indicações do próprio Paulo Freire acerca da educação popular, faz-se necessário romper com as amarras ideológicas sustentadas pelo sistema capitalista que naturaliza as opressões existentes na sociedade. A possibilidade de desenvolvimento pleno de habilidades, conhecimentos e competências para intervenção consciente e transformadora no mundo é exclusividade humana. Cabe, então, aos humanos lutar pelo seu desenvolvimento

pleno, o que só é possível numa organização societária destituída de relações de dominação/opressão.

A fim de contribuir para o debate acerca da crise do movimento de educação popular na atualidade, propomos que sejam resgatadas as análises marxistas acerca da práxis educativa. Com efeito, acreditamos que a remissão a este legado pode contribuir para o movimento no sentido de resgatar o horizonte do pleno desenvolvimento humano frente aos desafios presentes na sociedade burguesa.

A respeito dos elementos que distinguem a tradição marxista, Netto (1989) destaca que:

A meu juízo, a pertinência à tradição marxista pode ser precisada segundo um triplo critério: o método crítico-dialético, a teoria do valor-trabalho e a perspectiva da revolução. A arquitetura teórica marxiana está fundada neste tripé – sem a presença simultânea destes três componentes, a sua construção teórica desaba. Inscreve-se na tradição marxista toda elaboração teórica que desenvolver sobre a base crítico-analítica por eles balizada; é no espaço ideal que esta base circunscreve o que se pode referir com legitimidade à pluralidade de correntes legatárias do pensamento marxiano. (NETTO, 1989, p. 95)

Partindo dos componentes que particularizam essa corrente teórica, entendemos que os escritos de Freire (2005; 1996; 1967), ainda que não tivessem preocupação em investigar a anatomia e o funcionamento do modo de produção capitalista, possuem características que recuperam, apropriam e oferecem subsídios para os estudos marxistas. Mais do que isso, acreditamos que o legado freireano possui ferramentas para uma análise marxista da educação popular que devem ser empregadas neste momento de crise.

Acerca do método crítico-dialético, por exemplo, nota-se que nas experiências de alfabetização de jovens e adultos, Freire (1967) buscava a articulação entre a leitura crítica da realidade (para além da sua aparência imediata) com a leitura da palavra (no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes). A preocupação era entender as particularidades dos locais onde viviam os educandos, passando para uma leitura mais ampla da realidade nacional e até mesmo internacional, de modo que através desse processo os alfabetizandos fossem aprendendo a ler e escrever. Atrelado a isso, há a indicação da necessidade de transformação, dado que o mundo é entendido como um espaço aberto de construção e reconstrução humana. No que diz respeito à teoria valor-trabalho, deve-se sublinhar que Freire (1967) empregava o termo “cultura” para particularizar a especificidade humana, porém ligando diretamente a cultura ao trabalho. Neste sentido, no início do processo de alfabetização, o educador definia o trabalho como aquela atividade eminentemente humana capaz de confeccionar produtos

(valores) necessários para a vida. Discutia, ainda, que as mulheres e os homens são sujeitos do trabalho, questionando a dominação de alguns poucos sobre a maioria da população humana. Em relação à perspectiva de revolução, Freire (2005) ressaltava a necessidade da libertação humana, superando todas as formas de dominações existentes, inclusive amparado pelas reflexões de militantes comprometidos com uma nova ordem societária, como Marx e Che Guevara. Nas suas entrevistas, mais de uma vez, o educador afirmou o socialismo como caminho para uma sociedade abundante, justa, equânime, livre e dialógica.

Em síntese, no século XXI, o movimento de educação popular tem à sua frente duas possibilidades. A primeira diz respeito à perpetuação de análises fragmentadas e, conseqüentemente, experiências pedagógicas focalizadas, levando o movimento a se identificar com a práxis educativa conservadora. A segunda refere-se à retomada dos fundamentos históricos, éticos, políticos e pedagógicos que direcionam o movimento para a emancipação humana, resgatando produções críticas como as de Paulo Freire, a fim de fortalecer a luta contra as opressões/dominações de classe, gênero, raça/etnia, sexualidade, gerações, entre outras.

No Brasil, experiências como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) indicam que a educação popular ainda detém potência para promover uma práxis educativa contra-hegemônica, libertária, calcada na luta legítima dos oprimidos. A aproximação sucessiva e perene com as fontes marxistas pode, assim, contribuir para o aprofundamento teórico e interventivo, opondo-se às tendências conservadoras mundiais que engessam a realidade tornando a educação um espaço vazio de possibilidades, de reinvenções e de transformação.

Conclusão

Discutiu-se, ao longo deste artigo, o surgimento, desenvolvimento e tendências contemporâneas do movimento de educação popular no Brasil. No primeiro momento retomou-se a emergência das lutas por acesso à alfabetização, entre as décadas de 1920 e 1950, e as primeiras ações promovidas pelo Estado frente aos enfrentamentos promovidos por trabalhadores da cidade e do campo. Em seguida, apresentou-se a cristalização do movimento, entre 1950 e 1980, por meio dos trabalhos de Paulo Freire, sendo destacada a práxis educativa que despontou naquele período histórico. Por último, indicou-se que nos anos de 1980 e 1990 a educação popular começou a experimentar uma crise que se arrasta até a atualidade.

Por certo, a práxis educativa construída pelo referido movimento tem como núcleo central um processo de ensino-aprendizagem político, crítico e libertário. Materializada, especialmente, por meio das experiências freireanas de alfabetização de jovens e adultos, identificam-se direcionamentos que questionam a realidade socialmente estabelecida, culminando na possibilidade factível da emancipação humana. Contudo, ameaçada pela crise em tempos neoliberais, a educação popular tem duas escolhas possíveis: perpetuar práticas fragmentadas que se assentam em pautas difusas ou resgatar seus fundamentos teóricos e interventivos posicionando-se, radicalmente, contra as dominações/opressões existentes em nossa realidade.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012. Disponível em: < [https:// portalrevistas. ucb.br/ index. php/RDL/article/view/3909/2386](https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386) > Acesso em 18/04/2018.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência e a projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2005.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da Educação Popular. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, maio, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/196>>. Acesso em 18/04/2018.

MACHADO, Aline Maria Batista. Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. *Serviço Social e Sociedade*, n. 109, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n109/a09n109.pdf>>. Acesso em 18/04/2018.

NETTO, José Paulo. O Serviço Social e a tradição marxista. *Serviço Social e Sociedade*, nº 30, ano 10, abril, 1989.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/agosto, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>>. Acesso em 18/04/2018.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – Dialogando com Redes Latino Americanas (2000-2003) In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2005.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez, 2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf>. Acesso em 18/04/2018.