

Capítulo 2

Relação conjuntural entre educação popular e os movimentos populares e sociais na América Latina: organização popular e conscientização

Monnique Greice Malta Cardoso

Adriano Alves de Rezende

Introdução

Na América Latina, a Educação Popular se colocou frente às flagrantes situações de apoderamento de saberes, de cultura, de direitos desde a colonização europeia no Novo Continente. Nesse afã, existe uma estreita relação histórica entre a educação popular, os movimentos sociais e a conjuntura sociopolítica, sendo esta a razão de ser da luta política dos movimentos populares.

Passada a Era Colonial de dominação fática do povo colonizado, isto é, de dependência política e econômica, restou configurada, nos séculos seguintes, a dominação ideológica. Com a modernização, o modo de produção capitalista passou a vigorar também nos países do continente latino-americano, resultando, inevitavelmente, em um aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais (Silva, 2017). Estas são heranças históricas advindas do colonialismo europeu no continente americano.

No entender de Fernando Coronil (2005, p. 52), o “colonialismo é o lado escuro do capitalismo europeu”, cujo alicerce estava no suor da classe trabalhadora europeia, mas também na exploração das riquezas naturais dos territórios além-mar. As colônias forneciam mão de obra, recursos minerais e produtos agrícolas.

O colonialismo não implicou apenas na exploração de mão de obra e de recursos naturais, mas provocou mudanças antropológicas e sociais na medida em que se outorgou um padrão de cor, de raça, de intelectualidade, em que o europeu era superior aos povos colonizados.

A implantação da tríade: eurocentrismo, como matriz cultural; colonialismo, como matriz institucional; e capitalismo, como matriz econômica, fez com que, no campo ontológico, as construções subjetivas dos povos originários do continente fossem desconstruídas, silenciadas e até mesmo apagadas.

Não raro, no campo dos saberes, o conhecimento produzido na Europa era o correto, o científico, o racional. Ao passo que a produção intelectual advinda das regiões colonizadas era tida como inferior, irracional. A construção epistemológica colonial promoveu a marginalização das culturas da América colonizada.

Assim, a construção social dos Estados Latino-americanos ocorreu por meio de um processo civilizatório vertical, homogeneizado, que desconsiderou as subjetividades, as massas populacionais e as pluralidades. De tal maneira que muitos segmentos sociais foram alijados da construção das políticas públicas sociais e educacionais, dos espaços públicos, das escolhas políticas. Em suma, não eram sujeitos de direitos (Maia; Farias, 2020).

Para Edgardo Lander (2005, p. 10):

Com o início do colonialismo na América, inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno, primevo/colonial, dão-se os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas e do que Johannes Fabian chama de negação da simultaneidade. Com os cronistas espanhóis dá-se início à “massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o Índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial.

Deste modo, a Europa tomou outros mundos, apoderou-se de suas culturas, dos seus povos. Trata-se da sujeição do outro em sua integralidade. Igualmente nessa linha, disserta Dussel (1993, p. 36) “[...] a Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objeto: lançado (-jacere) diante (ob-) de seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: ego cogito *cogitatum*, europeizado, mas imediatamente ‘en-coberto’ como Outro [...]”.

E assim se amolda o colonialismo europeu, forjado em um processo histórico de apoderamento e destruição do outro, impondo novos padrões de formação social. Essa dominação da relação social foi se naturalizando com o passar dos séculos, solidificando uma cultura de distribuição social desigual, segregada, inacessível para alguns, completamente hierarquizada e configurada em classificações sociais.

No colonialismo, houve uma acirrada disputa para estabelecer as novas zonas de influência com a demarcação de fronteiras e espaços exclusivos de domínio. A exploração econômica das colônias, que além de fornecer mão de obra barata, produtos agrícolas e minerais, também tinham de importar os produtos do país colonizador, com o qual tinham relações exclusivas.

Enquanto as nações europeias acumulavam riquezas e fomentavam seu processo industrial, as colônias eram devastadas em suas riquezas naturais, eram exploradas em seus recursos e mão de obra. Não raro, a transição do colonialismo para a fase industrial do capitalismo se deu com o alijamento de classes sociais.

É também necessário lembrar que, para além do processo de industrialização, que trouxe o êxodo rural e o inchaço populacional nas zonas urbanas, as ditaduras militares eclodiram seguindo o modelo de Estado intervencionista liberal. Tais ações promoveram retrocessos nas conquistas populares, aumentando os índices de pobreza e vulnerabilidade das populações, trazendo, com isso, o surgimento de novas formas de resistência e luta, com caráter anticapitalista, anti-imperialista e antineoliberal (Silva, 2017).

Entrelaçando o percurso dessas lutas e resistências, Paulo Alfredo Schönardie faz um convite ao aprofundamento das fontes teóricas tidas como essenciais à construção da educação popular. O autor traz que “a história da educação popular como parte do encontro violento entre o colonizador-colonizado é um projeto de modernidade inconcluso na

América Latina que refundamenta/ressignifica/reinventa/refunda o popular” (Schönardie, 2018, p. 31). Coaduna Streck que a educação popular “é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (Streck *et al.*, 2014, p. 21).

Assim, estudar sobre as mobilizações sociais em si é conhecer a construção dessas ocupações coletivas na produção de políticas públicas e conseqüentemente no aprofundamento da democracia.

A organização popular como saída da subalternidade

Na América Latina, a educação popular possui um viés emancipatório como saída ao modelo político-social colonizador deste continente, revelando seu papel na construção de uma cidadania ativa. Por meio dela, os sujeitos, por si próprios, buscaram elaborar experiências educativas tentando se ressignificarem como atores sociais. Sendo que o continente vivenciou um modelo educacional elitista, de raízes tecnocráticas, lógicas excludentes e subservientes ao capitalismo e à colonialidade do poder. Em contrapartida, já no apagar das luzes do século XIX, emergiram debates sobre a educação popular e a pedagogia decolonial como teorias e movimentos de subversão nascidos a partir da luta emancipatória de diferentes sujeitos sociais.

A decolonialidade¹ é o caminho de luta, de resistência, de superação das diversas formas de opressão praticadas pelos povos colonizadores contra os grupos considerados subalternos. É a crítica ao sistema que vigia, é o parto da condição de subalternidade, o nascimento da existência humana, das relações sociais, econômicas, éticas, do pensamento e da educação (Mota Neto; Streck, 2019).

Noutros dizeres, é o “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Walsh, 2009, p. 27). É, segundo Streck e Steban (2013, p. 8), “visceralmente contrária à dogmatização, ela se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la”.

O ideário decolonial aponta para uma transformação social estrutural que transgride com a modernidade e pós-modernidade, implementando novos eixos condutores, pluralidade epistêmica e novas políticas. Sob a égide de estudiosos e correntes doutrinárias ligados ao pensamento crítico anticapitalista, antirracista e antipatriarcal.

Para Figueiredo (2021, p. 68),

[...] na perspectiva decolonial – se dá pela junção crítica entre a compreensão realizada dos seres humanos acerca da implicação dos mecanismos que promovem a organização e a estruturação de uma determinada sociedade em um determinado tempo-espço, concomitante com as implicações da ação desses seres humanos produzidas com base nessa compreensão. [...] Essa perspectiva compreende a realidade sócio-histórica num viés da práxis em que ação e reflexão dialogam

¹ “Uma pedagogia da decolonialidade perpassa por todos esses campos de desconstrução de preconceitos e de poder do Estado, por isso ela será libertária, não compactua com nenhum tipo de poder autoritário que possa atravessar o outro” (Gois, 2021, p.117)

constantemente com vistas à criação e (re)criação de saberes rumo à transformação dessa realidade a partir da enunciação das injustiças sociais e cognitivas perpetradas pelas mais diversas formas de autoritarismos [...].

Assim, neste panorama, as lutas populares surgem como uma saída e transformação da realidade dos países latino-americanos, que foram historicamente oprimidos, tendo suas populações exterminadas e escravizadas (Silva, 2017).

Walter Mignolo (2017, p. 8) salienta que existem “fases e transformações da matriz colonial ao longo dos últimos 500 anos”. As duas primeiras etapas já exploradas até aqui em que o colonizador se mostra como o salvador dos povos tidos como inferiores, seja ideológica ou religiosamente. Em seguida, veio a dominação europeia naquilo que o filósofo Michel Foucault chamou de biopolítica (1978/1979)². A última etapa se estende até a atualidade, onde ainda a América Latina experiencia uma dominação de mercado, na biotecnologia, na circulação de bens e serviços.

Frente a isto, o contexto histórico da América Latina ao final do século XIX já refletia a convergência de produção teórica no campo pedagógico revolucionário e contra-majoritário. E, de maneira análoga, em uma pedagogia latino-americana, em Cuba, José Martí (1853-1895) argumentou que a educação fosse técnica, científica, cujo objetivo fosse a formação ética e política do povo. Anos depois, Ernesto Che Guevara (1928-1967) defendeu que não poderia haver quem não soubesse ler e escrever; enquanto no Brasil, Paulo Freire (1921-1997) propunha a educação como agente de libertação. Impossível não fazer menção a Ernesto Cardenal, poeta e teólogo da libertação, que chegou a ser ministro da cultura da Nicarágua nos anos 70. Essas pessoas contribuíram nesse movimento de convergência de lutas para a construção de novas ideias.

O escopo deste trabalho não é esgotar a história dos movimentos, tendo em vista a pluralidade de pensadores e pensadoras que discorreram sobre a libertação em países latino-americanos. Mas intenta-se demonstrar que, em um determinado tempo histórico, algumas ideias convergiram para a erradicação da opressão ideológica, política, social, pedagógica.

Todos esses autores objetivavam, em suas práticas, em suas obras, a conscientização dos setores populares e, concomitantemente, estimulá-los a lutar e a agir com vistas à cidadania ativa, à igualdade e à justiça social.

Os novos movimentos sociais, nascidos a partir da década de 1960, articulavam diferentes agentes sociais, tais como: setores da igreja católica, do pensamento da esquerda, de ações de resistência à ditadura militar e por condições dignas de vida. Contudo, os movimentos sociais camponeses passaram a ganhar visibilidade a partir de 1990. No Brasil, por exemplo, nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), enquanto em outros países, tais como Bolívia, Peru, Equador e México, surgem diversos movimentos indígenas (Silva, 2017).

Para Silva (2017), a novidade destes movimentos advém, sobretudo, dos diferentes sujeitos e métodos de luta, diante do surgimento do neoliberalismo. Surgidos em meio à crise da democracia representativa, buscavam formas de participação que desafiassem o espaço da política tradicional institucionalizada.

² Foucault desenvolve o conceito nas obras *Segurança, Território e População* (1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1979).

Neste sentido, é necessário reconhecer que os movimentos transcendem as pautas que são relativas à contradição entre o capital e o trabalho, mas que, por outro lado, se estruturam e nascem dentro desta ordem social, na luta contra as desigualdades (SILVA, 2017).

Nesse sentido, para Valério (2012, p. 148),

[...] a relação centro-periferia teria nascido e se desenvolvido na América Latina, originária e constitutivamente dependente. O desenvolvimento do capitalismo foi desigual e combinado, e isto se tornou elemento-chave na apreensão da realidade latino-americana. De acordo com os teóricos da dependência, essas relações se estruturam num sistema de dominação externa, de país a país, mas com um corte transversal interno; ou seja, uma internalização da dependência no mercado interno. Para estes teóricos, as antigas formas da presença imperialista por meio da economia de enclaves (centros mineradores e plantation) – simples prolongamentos das economias centrais – mantêm ainda sua vigência, porém agora, numa forma moderna, privilegiando os setores mais dinâmicos da indústria nascente, vinculando-a cada vez mais estreitamente e em seu conjunto ao capitalismo internacional.

Isso posto, no decurso dos séculos XX e XXI, a educação popular na América Latina se avolumou em espaços pedagógicos não formais, geralmente associados

[...] às organizações sociais de trabalhadores urbanos, nos movimentos sociais de diversos segmentos da população, como, por exemplo, os movimentos dos sem-terra, no Brasil, e os movimentos indígenas no Equador e na Bolívia, o movimento de educação de base ligado à igreja católica progressista brasileira vinculada à Teologia da Libertação, as associações comunitárias de bairros, os movimentos de alfabetização de adultos [...] (Figueiredo, 2021, p. 124).

No Brasil, particularmente, os movimentos se difundiram por todas as regiões geográficas. Destaca-se o movimento de educação de base, cujas origens são populares e libertadoras, se caracterizando como uma pedagogia da participação popular (Fávero, 2006).

O marco da educação popular no Brasil

Assim como os demais países da América Latina, o Brasil experienciou os movimentos sociais contra majoritários na esfera educacional. Desde a década de 60 do século XX, a educação popular preconiza a produção de práticas educativas libertadoras, almejando desenvolver sujeitos coletivos e populares, capazes de construir agentes sociais que saíssem da condição de expectadores para autores das necessárias revoluções políticas e sociais dos meios em que pertencem.

Na palavra de Brandão (2002, p. 141-142),

A educação popular possui uma história longa, [...] não foi uma experiência única. Não é algo realizado como um acontecimento situado e datado,

caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. E educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizado por meio de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares, compreendidos não como beneficiários tardios de um "serviço", mas como protagonistas emergentes de um processo.

A partir da perspectiva de Brandão, compreende-se que a educação popular é um modo de trabalho, uma sistematização e organização adotada pelos educadores. E assim, a escola pode ter uma prática emancipatória, anticolonial, anti-opressora.

Na obra “O que é Educação Popular?” (2006), Brandão defende que o intuito maior da educação popular deve ser a busca pelo fortalecimento das organizações locais e populares de poder.

Nas palavras de Korol (2006, p. 6):

A educação popular visa integrar a reflexão intelectual com o saber popular acumulado na práxis social. Em um tempo em que a fragmentação atravessa os sujeitos históricos da transformação do mundo, a possibilidade de se aproximar de sínteses que favoreçam uma maior compreensão dessa realidade e de sua capacidade de transformá-la deve assumir o esforço de criação coletiva de conhecimentos, fundamental em abordagens da educação popular.

Em *Cartas à Guiné-Bissau* (1984), Freire disserta que o papel do educador é também anti-hegemônico, não hierarquizado, sai portanto, da posição triangular em que o educador detém todo o conhecimento e transfere-o aos seus alunos, ou até mesmo reduzi-los a “meros depósitos de seus conhecimentos” (Caldart; Kolling, 2002, p. 16).

Na sua posição de classe, ideologizado, o educador não percebe, mesmo quando verbaliza uma opção revolucionária, que conhecer não é comer conhecimento, que o ato de ensinar pressupõe o de aprender e vice-versa. Desta forma, se arvora em educador do povo sem aceitar ser educando do povo. A sua oralidade revolucionária se contrapõe a uma prática alienante, reacionária (Freire, 1984, p. 100).

Portanto, a educação popular não é somente método, sistematização, que promove apenas a alfabetização e a formação de um conhecimento genérico, mas tem o primor de instrumentalizar os atores populares a conhecer a sua realidade local, requisitar seus direitos, sabendo onde, como, por que e a quem recorrer nas instâncias públicas. É poder resgatar o direito aplacado com o colonialismo, tomar o poder ideológico outorgado a outrem.

Nessa perspectiva, uma iniciativa de valorização do campo e das práticas da educação popular no âmbito institucional se efetivou com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014), que é um documento federal, oriundo da demanda de alguns

movimentos sociais, universidades e educadores. Este documento pode ser entendido como sendo o:

[...] resultado de um amplo processo de debates, diálogos e reflexões, a partir de diferentes práticas, do Governo Federal, de movimentos sociais, de universidades e de educadores populares e da educação formal do Brasil, desenvolvido por meio de reuniões, seminários e articulações entre 2011 a 2014, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, por meio de seu Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS. Também incorporou diferentes contribuições, por meio de duas consultas públicas, no portal www.participa.br, sendo a primeira em outubro de 2013 e a segunda nos meses de dezembro de 2013 e janeiro de 2014 (Brasil, 2014, p. 2).

Dessa forma, o documento se constituiu no processo de formulação da Política Nacional de Educação Popular, com vistas a estimular a promoção de políticas públicas. Como se explicita:

[...] este documento busca resgatar o importante papel que a Educação Popular desempenhou historicamente na formação do povo brasileiro, bem como dá destaque para a sua relevância e contribuição no modelo de desenvolvimento, reconhecendo que a ação estatal e seus processos educativos podem confluir em um fértil campo de diálogo com a realidade, entre os saberes e o conhecimento acumulado do povo brasileiro (Brasil, 2014, p. 6).

Os ditames da construção das Políticas Públicas são norteados pelas realidades. Extrai-se do diálogo com os atores populares, através do conhecimento da linguagem e dos modos de vida do povo, que alicerça todo o aparato metodológico para sua tessitura.

A influência da filosofia da educação de Paulo Freire para uma *práxis* libertadora

Paulo Freire contribui com o campo teórico-epistemológico da Educação ao propor a educação como um ato político. A *práxis* educativa que dá origem ao seu pensamento e obra de conteúdo “antropológico e político” volta-se para a criação de formas de organizações populares em que o povo aos poucos vai tomando consciência de sua realidade, o que ele chamou de processo de conscientização. No entanto, este não é um processo de “consciência individual”, mas um “processo de consciência social que culmina na consciência de classe” (Torres, 2014, p. 2013). Nessa ótica, a educação é ato emancipatório sobretudo daqueles que foram marginalizados dos acessos aos bens culturais ao longo dos períodos históricos.

A proposta freireana contempla que os seres humanos, ao se formarem, constroem processos e projetos para o mundo, pois são agentes de transformação, não de ajustamento e adaptação. Eis aí o papel da educação, formar indivíduos conhecedores da sua cultura e inseri-los em seu contexto histórico de forma adequada, com projeção de ideais acessíveis.

Portanto, nesse processo, o indivíduo passa a reconhecer a si e ao outro como parte integrante de uma sociedade e, assim, se torna parte indispensável na dinâmica das relações sócio-político-culturais existentes (Freire, 1982). Destarte, a reconstrução do conhecimento faz com que um cidadão, que era mero expectador da sua própria história, se torne um ser social atuante.

Nessa mesma seara:

A educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (Werthein, 1985, p. 22).

À vista disto, a transformação social, a partir de Freire, não ocorre de forma unitária, é mister haver a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade em que estão inseridos. Para tal, o instrumento mais eficiente é uma educação que promova a consciência reflexiva, sobretudo a politização do indivíduo no seu *locus*.

Sua metodologia pedagógica se desenvolveu por volta dos anos 1960, cujo projeto piloto se deu na Cidade Poço de Panela/Recife, mas ganhou maior visibilidade na experiência realizada em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. A experiência bem-sucedida logo se propagou pelo país, sendo praticada por diversos grupos de cultura popular.

Desde os 17 anos lecionando, o educador nordestino percebeu que o estudo da linguagem do povo era o ponto de partida para a sistematização de um plano pedagógico (Caldart; Kolling, 2002, p. 9). Freire, precocemente, diagnosticou que não bastava uma alfabetização puramente mecânica, não podendo reduzi-la a um conjunto de métodos e técnicas. Mas estes devem servir aos objetivos do projeto cultural, que por sua vez está mutuamente atrelado aos objetivos políticos e econômicos de uma sociedade.

Faz coro a isto Fávero (1983, p. 23), que considera popular a “cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido”. Portanto, em seu entender, a cultura é um potente catalisador revolucionário na medida em que transforma os elementos da sociedade.

Ernani Maria Fiori (2020, p. 12), portanto, tem razão quando prefacia a *Pedagogia do Oprimido* de Freire, inferindo que “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história, isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se”.

A libertação dos oprimidos não ocorre de modo isolado. Para que as implicações sejam efetivas, os opressores também precisam de libertação, tendo em vista que estes são parte da conscientização.

Assim, o cerne da libertação preconizada por Freire está atrelado à atuação pedagógica e política em benefício da transformação dos espoliados pelo sistema hegemônico, instrumentalizando os oprimidos para terem participação social, política, cultural e educacional, ou seja, visa à assunção de sujeitos autores com acessos, direitos e garantias, revertendo o status histórico de negação de reconhecimento.

Nessa seara, na justificativa da *Pedagogia do Oprimido*, Freire assevera sobre “a contradição oprimidos-opressores” (2020, p. 41), que muito está embebida na “dialética do

senhor e do escravo”, de George Wilhem Friedrich Hegel, contida na *Fenomenologia do Espírito*. Quando Freire aborda essa contradição, ele apresenta como ambos, opressores e oprimidos, vivem em completa desarmonia considerando o mundo do qual fazem parte.

No contexto da educação, Freire chama atenção para o educador (opressor), que também é oprimido pelas lógicas de um sistema capitalista de produtividade exacerbada, enquanto o educando (oprimido) não tem no conteúdo estudado a problematização necessária para que esses se conectem com a sua realidade. Assim, quando existe de fato uma educação libertadora, esse oprimido não se dá por satisfeito “somente” com a sua libertação, mas com a de seus pares oprimidos e dos opressores, uma vez que têm na postura opressora a reprodução da própria opressão sofrida e, portanto, também precisam de libertação.

Nesse sentido, não há ganho e tão pouca transformação social numa libertação para a inversão de papéis, mas na consciência social que busca nessa luta por libertação (que não é finita) que os sujeitos educandos se compreendam como agentes para a transformação. Que passem de atores passivos a autores de sua história. Na referida obra, Freire (2020, p. 81) ainda tece críticas sobre a concepção bancária da educação (que faz parte dessa relação de contradição oprimido-opressor), na qual o educador trata os conteúdos abordados como depósitos, sem problematizá-los em sala de aula, sem dialogicidade, e por isso os sujeitos educandos pegam “aquilo tudo”, que se torna sem sentido, já que não contam com esses dois importantes elementos (problematização e dialogicidade), e arquivam. Assim, o educador, aquele que sabe, faz uma doação àqueles compreendidos como os que nada sabem.

Outra obra importante, que integra a filosofia de educação de Paulo Freire, para este trabalho, é a intitulada: *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980). Na referida obra, o autor reitera o papel da educação popular como “uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil”, por meio das quais foi “possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas” (Freire, 1980, p. 16). Freire destaca a importância da problematização como principal ferramenta no trabalho de conscientização quanto ao seu contexto histórico, social e cultural como ação basilar para que eles se compreendam como parte envolvida em seu mundo. Para o patrono da educação brasileira, “Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se eu não a penetro para conhecê-la” (Freire, 1980, p. 28).

Ainda na mesma obra, o autor apresenta elementos importantes para a promoção da conscientização, que contribuirão para a análise das oficinas de capacitação, bem como dos temas geradores de cada ação educativa, visto que a “conscientização é isto: tomar posse da realidade” (Freire, 1980, p. 29).

Noutro giro, na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2020), o patrono da educação brasileira sistematiza as experiências que o levaram até a sua proposta de educação libertadora. Ainda exilado, Freire sistematiza uma experiência vivida no Chile junto a um assentamento da reforma agrária, onde aconteciam “círculos de cultura”, no qual ele se propôs a “acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura do mundo” (Freire, 2020, p. 65). O educador brasileiro narra que, após um breve diálogo com aqueles camponeses, um silêncio imperou no ambiente, que foi quebrado pela fala de um deles que muito se assemelhava às suas experiências no nordeste brasileiro: quando o educando se expressa em uma condição de quem não sabe ou que sabe menos do que seu educador.

Para Freire (2020, p. 64), a tentativa de refutar o educando, “enchendo o silêncio”, poderia, na verdade, confirmar a opinião inicial do indivíduo. Nas palavras do educador brasileiro: “O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo. Naquele momento, o educador adotou a postura como se tivesse aceitado que realmente “sabia” e propôs aos educandos um jogo, no qual ele fez perguntas direcionadas aos educandos e esses, por sua vez, formularam perguntas ao educador. As perguntas foram desde: “Que significa maiêutica socrática?” até “Para que serve calagem do solo?”. Observam-se as especificidades de cada pergunta, que faziam sentido ou não, a depender da realidade de cada um, isto é: daquilo que lhe é familiar, a partir de suas experiências. O placar chegou a 10 x 10. Com aquele “exercício” de jogar, Freire demonstrou que tanto o educador quanto o educando conheciam aquilo que fazia parte do seu mundo.

Paulo Freire (2020, p. 67) encerra o jogo e pergunta: “Mas por que eu sei e vocês não sabem?”. Rapidamente associaram o “doutor” ao saber: “O senhor sabe por que é doutor. Nós não. Em uma nova problematização, fundamentada no diálogo, como princípio essencial de sua filosofia da educação, Freire (2020, p. 67-68) continua:

- Exato, eu sou doutor. Vocês, não. Mas por que eu sou doutor e vocês não?
 - Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo, e nós, não.
 - E por que fui à escola?
 - Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
 - E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?
 - Porque eram camponeses como nós.
 - E o que é ser camponês?
 - É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
 - E por que ao camponês falta tudo isso?
 - Porque Deus quer.
 - E quem é Deus?
 - É o Pai de nós todos.
 - E quem é pai aqui nesta reunião?
- Quase todos de mão para cima disseram que o eram
Olhando o grupo todo em silêncio, fixei-me num deles e lhe perguntei: –
Quantos filhos você tem?
- Três.
 - Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?
 - Não!
 - Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça dessa, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?
- Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partilhado. Em seguida:
- Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão!

Ao sistematizar essa experiência, Freire (2020, p. 69) tece críticas acerca do que chamou de “aderência do oprimido ao opressor” na *Pedagogia do Oprimido* e promove novas reflexões acerca da experiência vivida naquele círculo de cultura, que, para ele, foi importante para que os camponeses buscassem “ir compreendendo o papel do patrão, inserido num certo sistema socioeconômico e político, ir compreendendo as relações sociais de produção, os interesses de classe”.

Considerações Finais

Lutar por seus direitos é uma ação própria do ser humano consciente de si, do todo, da estrutura da qual faz parte, tendo em vista se opor às injustiças que sofre.

Retomar a história da educação popular na América Latina e sua relação com os movimentos populares e sociais é importante para compreendermos como o Brasil foi constituído e formado a partir de uma lógica de produção regada às mais perversas violências. Enquanto isso, um povo nasceu, cresceu e morreu acreditando (ingenuamente) que a vida, as dores, os sufocos eram assim porque “Deus quis”, ou seja: buscando no divino a razão para o que as relações humanas produziram, tais como as injustiças e as desigualdades.

É nesse contexto que se faz importante chamar atenção para a mobilização popular, principalmente no cenário da América Latina, que vem sendo historicamente massacrada por uma lógica capitalista de produção exacerbada e de lucro acima de tudo. Desta forma, levantaram-se movimentos populares em conjunturas críticas para lutar por direitos. Considerando que “*crises são motivadoras de transformações*” (Cardoso, 2023), nesse contexto, organizar e conscientizar as massas populares é um compromisso histórico, de acordo com Freire, numa guerra. Que, sobretudo, é política.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular 40 anos depois. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

CALDART, Roseli da Silva; KOLLING, Edgar Jorge (Orgs.). **Paulo Freire: um educador do povo**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Paulo-Freire---Um-educados-do-povo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CARDOSO, Monnique Greice Malta. **Educação popular como prática histórica e social dos atingidos por barragens do ES**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FIGUEIREDO, Daniela Ghislени. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh**. 2021. 259 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4715/1/FIGUEIREDO.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

FIORI, E. M. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977- 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia Melo e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOIS, Pamela Cristina. Pedagogia da decolonialidade: um debate acerca do epistemicídio e uma educação antirracista como antídoto. **Revista de Estudos Libertários**, v. 3, p. 101-120, 2021.

KOROL, Claudia. **Educación como acción para la libertad.** *In:* KOROL, Caleidoscopios de rebeldía. Argentina: Ediciones America Libre, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In:* LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Verissimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwkfkvRN5vqb/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2023.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?lang=pt#>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, n. 94, jun. 2017.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. A educação popular em tessitura com as políticas públicas: ponderando estranhamentos e possibilidades. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 28-44, jan./abr. 2018. Quadrimestral. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40800>. Acesso em: 2 maio 2023.

SILVA, Camilla Veras Pessoa da. **Lama, Luto e Luta:** a vivência dos atingidos pelo desastre da Samarco e a organização popular no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) como estratégia de enfrentamento. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19882/2/Camilla%20Veras%20Pessoa%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

STRECK, Danilo. DAUDT, Paloma de Freitas. LODI, Leonardo Camargo. O orçamento participativo como mediação pedagógica para a formação da cidadania: entre potencialidades e desperdício da experiência. *In:* ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. **Pesquisa-educação:** mediações para transformação social. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

STRECK, D; ADAMS, T. Mediações pedagógicas e pesquisa: registros de práticas e construções participativas. *In:* ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. **Pesquisa-educação:** mediações para transformação social. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa:** uma leitura crítica de Paulo Freire; tradução Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VALÉRIO, Escorsi Mairon. **O continente pobre e católico:** o discurso da teologia da libertação e a reinvenção religiosa da América Latina (1968-1992). 2012. 353 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/continente-pobre-catolico-discurso-teologia-libertacao-reinvencao-religiosa-america-latina-1968-1992>. Acesso em: 16 mar. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina.** Campinas/SP: Papyrus, 1985.