



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
ININGA – CEP 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
TELEFONE: (86) 3215-5820 – FAX: (86) 3237-1277

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO POPULAR, EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSORA E CIÊNCIA
DESCOLONIAL: REINVENTAR O CONHECIMENTO E A UNIVERSIDADE**

TERESINA – PI

2017

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO POPULAR, EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSORA E CIÊNCIA
DESCOLONIAL: REINVENTAR O CONHECIMENTO E A UNIVERSIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim

Coorientador do Exterior: Boaventura de Sousa Santos

TERESINA – PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586e Silva, Maria do Socorro Pereira da.
Educação popular, epistemologia transgressora e ciência
descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade / Maria
do Socorro Pereira da Silva. -- 2017.
328 f.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Pós-
Graduação em Educação, Teresina, 2017.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim.”
“Coorientação: Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos.”

1. Educação popular. 2. Epistemologia Transgressora.
3. Ciência Descolonial. 4. Movimentos Sociais. 5. Universidade –
Prática Educativa. I. Título.

CDD 370.1

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO POPULAR, EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSORA E CIÊNCIA
DESCOLONIAL: REINVENTAR O CONHECIMENTO E A UNIVERSIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim

Coorientador do Exterior: Boaventura de Sousa Santos

APROVADA EM: 18 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim
Orientadora
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGEEd)

Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos
Coorientador Estrangeiro Doutorado Sanduíche
Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC)

Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros
Examinadora Externa
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof. Dr. Francisco Mesquita de Oliveira
Examinador Externo
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGS)

Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz
Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGEEd)

Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito
Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE_d)

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Examinadora Interna - Suplente
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGE_d)

Prof. Dr.^a Simone de Jesus Guimarães
Examinadora Externa - Suplente
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PPGPP)

Da Educação colonial às luzes do conhecimento eurocêntrico, brotei como rio enraizada nos saberes populares. Da educação mercantil às lutas anticapitalistas, brotei como luta de classe. Da Educação dominante à Educação Popular, como parte e totalidade na luta por uma sociedade de justiça social. (SILVA, 2017).

À minha **mãe, Maria Vicente da Silva**,
exemplo de luta, de amor e de esperança.
À **EQUIP**, pelo trabalho de Educação Popular
no Nordeste brasileiro na destituição da
Educação monolítica, extrativista e detentora
única do saber.

Aos **educadores e educadoras populares**
que, comprometidos com a Educação Popular,
exercem o trabalho docente na universidade
como possibilidade de uma prática educativa
libertadora e descolonial.

AGRADECIMENTOS – BRASIL

À **minha mãe**, todas as homenagens ainda são insuficientes para traduzir o meu amor.

À **minha vizinha**, por contribuir com a minha formação e com sua amorosidade.

Aos meus irmãos e irmãs, por fazerem parte da grande família.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, por me proporcionarem o amor de mãe.

Ao Paulo Ramalho, Saymon e Pedro pelos abraços que revigoram a alma.

Ao Stanley, meu sobrinho, pela persistência em continuar a vida todos os dias.

À **Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo** (como carinhosamente me refiro), pela sua orientação como forma de partilha e paciência na arte de educar.

À **Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito**, pela contribuição crítica de nosso estudo.

À **Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz**, pela leitura criteriosa de nosso trabalho.

À **Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros**, pela amorosidade com a vida dos oprimidos e com a Educação Popular.

Ao Prof. Dr. Francisco Mesquita de Oliveira, pela leitura e releitura da Educação Popular.

Ao Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos, pela cuidado criativo na construção coletiva do conhecimento.

Aos professores do PPGEd, por reconhecerem os discentes como fonte de conhecimento.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI), em especial, Jânio Quadros, Leila Medeiros, Maria da Cruz e Waldílio pelo compromisso com a pesquisa emancipatória.

À **CAPES**, pela bolsa que possibilitou a minha dedicação exclusiva à pesquisa.

À **FAPEPI**, pela bolsa para realização do Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC) em Portugal.

À **Escola de Formação Quilombo dos Palmares**, uma experiência de Educação Popular no chão do Nordeste.

Aos educadores e educadoras da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), pelo compromisso ético com a formação libertadora das classes populares.

Ao Escritório de Advogados Nogueira & Nogueira, pela conquista do mandado de segurança como direito de acesso à justiça na seleção do doutorado.

Às **mulheres do PT**, por acreditarem no potencial das mulheres na luta pelo conhecimento e pela justiça de gênero.

À Pastoral de Juventude, FAMCC, MST, EQUIP, RJNE e ao Partido dos Trabalhadores, escolas de estímulo à insurgência utópica.

À amiga Maria Regina Sousa, por compartilhar minhas lutas com amorosidade e respeito.

À amiga Leila Medeiros, por acreditar no meu potencial e na construção coletiva da pesquisa acadêmica.

À Edmara Castro, pela amizade e companheirismo no doutorado sanduíche.

À amiga Sara Patrícia, por compartilhar a luta por justiça cognitiva no acesso ao Doutorado.

Ao João Olegário, pelo amor e dedicação no compartilhamento dos meus sonhos.

Ao Marcos Antônio Tavares Lira, pela inspiração nos anos colegiais que seria possível.

Aos companheiros de caminhada na vida, Juraci Alves, Zenaide Lustosa, Joyce Helane, Sérgio Henrique, Messias Nassau, José Esmerindo, Eleuza Dias, Patrícia Amália, Iara Cavalcante, James Silva, Ramalho Barros, pela luta cotidiana na construção da justiça social.

AGRADECIMENTOS – PORTUGAL

Ao Centro de Estudos Sociais, pela acolhida durante o período do Doutorado Sanduíche.

Ao Professor Santos, pela coorientação e pelo testemunho vivo de que outro mundo é possível no Sul do Mundo.

À Faculdade de Economia, pela difusão do conhecimento nas aulas magistrais.

Aos companheiros da Esquerda Brasileira em Coimbra, pela luta insurgente contra o golpe no Brasil.

À Lucineide, Edmara, Ana Célia, Kiara, Bomfim, Zenaide, Pedro e Vitória, pela decisão de compartilhar comigo a companhia e amorosidade em Coimbra.

Ao Bruno de Sena Martins, pela acolhida amorosa e solidária.

À Sara Araújo, Teresa Amaral e Rita, pela convivência desprendida.

À Maria Paula Meneses, pelo acolhimento nas aulas de doutoramento do Pós-Colonialismo e Cidadania Global.

À Lassalet, Alexandra e Inês, pela agilidade com os trâmites burocráticos do sanduíche.

À Inês, Acácio e Maria José, pela acolhida descolonial na biblioteca Norte – Sul.

À Dona Fernanda, pelo amor ao trabalho, transformando toda recepção em abraços afetivos.

À Isabel, por tornar o CES um ambiente agradável com sua presença.

À Mônica Del Vecchio, Elaine, Jorgette, Sérgio, Maurício e Gabriela, pela amizade desprendida.

À Daniela, Thiago Pina e ao Phive Celas, pelo profissionalismo com trabalho corporal.

RESUMO

O sistema educacional brasileiro fundou-se pela negatividade dos direitos das classes populares à Educação, contexto que se aprofundou com a invisibilidade dos saberes e dos conteúdos da realidade social desses sujeitos, em razão da hegemonia da ciência eurocêntrica. A Educação Popular é uma prática social e educativa protagonizada nas lutas anticolonial, antipatriarcal e anticapitalista. Ao considerar esse contexto, emergiu o questionamento de como a Educação Popular contribui para a produção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares, na reinvenção do conhecimento e da universidade, na construção de uma sociedade de justiça social, diante do paradigma eurocêntrico centrado no produtivismo para o capital? Assim, foi constituída a seguinte **tese**: a Educação Popular possibilita a construção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares que incidem no processo de reinvenção do conhecimento e da universidade, possibilitando princípios para produção de um pensamento alternativo de educação, de ciência e de sociedade, bem como de justiça social, apesar da hegemonia do paradigma eurocêntrico. O **objetivo geral** foi analisar como a Educação Popular contribui para produção de práticas educativas, tendo como matriz de estudo a experiência da EQUIP na produção de um pensamento alternativo na reinvenção do conhecimento e da universidade comprometido com a construção de um projeto de sociedade e de justiça social no Sul do Mundo Latino-americano. A abordagem qualitativa e a investigação-ação participante fundamentaram a concepção desta pesquisa. Para isso, foram mapeados estudos e pesquisas sobre o tema, realizado levantamento documental, bem como sistematização da experiência, entrevistas semiestruturadas, observação participante e devolução sistemática como técnicas da pesquisa. O método dialético, como parte do próprio processo de pesquisa e da realidade social, permitiu analisar tensões, contradições, transformações e relações sociais de totalidade. Os aportes teóricos foram: Borda (1981), Freire (1996), Gohn (2013), Lefebvre (1983), Santos (2013), Streck (2014), entre outros. Os resultados apontaram que a Educação Popular fundamenta a prática educativa da EQUIP e contribui para reinvenção do conhecimento. Essa Educação Popular se caracteriza por uma pedagogia-ação transformação, constituindo a matriz de uma sociologia prudente, enraizada no estudo da realidade social das classes populares e dos oprimidos no Sul do Mundo Latino-americano, na construção de uma epistemologia transgressora e de uma ciência descolonial como um projeto utópico de uma sociedade de justiça social.

Palavras-chave: Educação Popular. Epistemologia Transgressora. Ciência Descolonial.
Movimentos Sociais. Prática Educativa na universidade.

ABSTRACT

The Brazilian educational system was founded by the negativity of the rights of the popular classes to Education, a context that deepened with the invisibility of the knowledge and contents of the social reality of these subjects, due to the hegemony of Eurocentric science. The Popular Education is an educational practice carried out in the anticolonial, antipatriarchal and anti-capitalist struggles. In considering this context, the question emerged of how Popular Education contributes to the production of new educational practices based on academic knowledge and popular knowledge, on the reinvention of knowledge and the university, on the construction of a democratic education project and a society of Social justice, in the face of the Eurocentric paradigm centered on productivism for capital? Thus, the following thesis was made: Popular Education allows the construction of new educational practices based on academic knowledge and popular knowledge that influence the process of reinvention of knowledge and the university, enabling principles for the production of an alternative thought of education, science and society, as well as social justice, despite the hegemony of the Eurocentric paradigm. The general objective was to analyze how the Popular Education contributes to the production of new educational practices, having as a study matrix the experiences of the TEAM and the UPMS in the production of an alternative thought in the reinvention of knowledge and university committed to the construction of a project of Society in the South of the World. The qualitative approach and participatory action research supported the conception of this research. For that, studies and researches on the subject were carried out, a documentary survey was carried out, as well as systematization of the experience, semi-structured interviews, participant observation and systematic devolution as research techniques. The dialectical method, as part of the research process itself and the social reality, allowed to analyze tensions, contradictions, transformations and social relations of totality. The theoretical contributions were: Borda (1981), Freire (1996), Gohn (2013), Lefebvre (1983), Santos (2013), Streck (2014), among others. The results showed that Popular Education supports the educational practice of EQUIP and contributes to the reinvention of knowledge. This Popular Education is characterized by a pedagogy-action transformation, constituting the matrix of a prudent sociology, rooted in the study of the social reality of the popular classes and the oppressed in the South of the World, in the construction of a transgressive epistemology and of a decolonial science as a Utopian project of a social justice society.

Keywords: Popular Education. Transgressive Epistemology. Descolonial Science.
Educational practice at the university.

RESUMEN

El sistema educativo brasileño se fundó por la negatividad de los derechos de las clases populares a la Educación, contexto que se profundizó con la invisibilidad de los saberes y de los contenidos de la realidad social de esos sujetos, en razón de la hegemonía de la ciencia eurocéntrica. La Educación Popular es una práctica educativa protagonizada en las luchas anticolonial, antipatriarcal y anticapitalista. Al considerar este contexto, emergió el cuestionamiento de cómo la Educación Popular contribuye a la producción de nuevas prácticas educativas fundamentadas entre saberes académicos y saberes populares, en la reinención del conocimiento y de la universidad, en la construcción de un proyecto de educación democrática y de una sociedad de Justicia social, ante el paradigma eurocéntrico centrado en el productivismo para el capital? Así, se constituyó la siguiente tesis: la Educación Popular posibilita la construcción de nuevas prácticas educativas fundamentadas entre saberes académicos y saberes populares que inciden en el proceso de reinención del conocimiento y de la universidad, posibilitando principios para la producción de un pensamiento alternativo de educación, de ciencia Y de sociedad, así como de justicia social, a pesar de la hegemonía del paradigma eurocéntrico. El objetivo general fue analizar cómo la Educación Popular contribuye a la producción de nuevas prácticas educativas, teniendo como matriz de estudio las experiencias del EQUIP y de la UPMS en la producción de un pensamiento alternativo en la reinención del conocimiento y de la universidad comprometido con la construcción de un proyecto de proyecto Sociedad de justicia social en el sur del mundo. El enfoque cualitativo y la investigación-acción participante fundamentaron la concepción de esta investigación. Para ello, se asignaron estudios e investigaciones sobre el tema, realizado levantamiento documental, así como sistematización de la experiencia, entrevistas semiestructuradas, observación participante y devolución sistemática como técnicas de la investigación. El método dialéctico, como parte del propio proceso de investigación y de la realidad social, permitió analizar tensiones, contradicciones, transformaciones y relaciones sociales de totalidad. Los aportes teóricos fueron: Borda (1981), Freire (1996), Gohn (2013), Lefebvre (1983), Santos (2013), Streck (2014), entre otros. Los resultados apuntaron que la Educación Popular fundamenta la práctica educativa del EQUIP y contribuye a la reinención del conocimiento. Esta educación popular se caracteriza por una pedagogía-acción transformación, constituyendo la matriz de una sociología prudente, enraizada en el estudio de la realidad social de las clases populares y de

los oprimidos en el Sur del Mundo, en la construcción de una epistemología transgresora y de una ciencia descolonial como un " Un proyecto utópico de una sociedad de justicia social.

Palabras clave: Educación Popular. Epistemología Trasgresora. Ciencia Descolonial.
Práctica Educativa en la universidad.

SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais

ACO – Ação Católica Operária

ASA – Articulação do Semiárido

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional CAPES

CEALL – Conselho de Educação Popular na América Latina e Caribe

CEFAS – Centro Educacional São Francisco de Assis

CEPAC – Centro Piauiense de Ação Cultural

CES – Centros de Estudos Sociais

CLASCO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

CMI – Conselho Missionário Indígena

CNBB – Confederação Nacional de Bispos do Brasil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONJUV – Conselho Nacional da Juventude

CONTRAF – Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ramo Financeiro

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EDUPOP – Encontro de Educação Popular

EFPT – Escola de Formação Paulo de Tarso

EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência

EMBRAPA – Empresa da Pesquisa Agropecuária

EQUIP – Escola de Formação Quilombo dos Palmares

FAMCC – Federal de Associações de Moradores e Conselhos Comunitários

FAPEPI – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí

FARCS – Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia

FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

FETAG – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Piauí

FEUC – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

FMI – Fundo Monetário Internacional

FPA – Fundação Perseu Abramo

FSA – Faculdade Santo Agostinho

FSM – Fórum Social Mundial

IAP – Investigação-Ação Participante

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IC – Instituto Cajamar

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JEC – Juventude Estudantil Cristã

JOC – Juventude Operária Cristã

JUBS – Jovens Unidos Buscando Solidariedade

JUC – Juventude Univertária Católica

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MATOPIBA – Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MP3 – Movimento Pela Paz na Periferia

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NEPEGECEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Gênero e Cidadania

NUPECAMPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PJ – Pastoral de Juventude

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSB – Partido Social Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontificia Universidade Católica

RECID – Rede de Educação Cidaã

RJNE – Rede de Jovens do Nordeste

SDT – Secretária de Desenvolvimento Territorial

SNF – Secretaria Nacional de Formação da CUT

SUDENE – Superintendencia de Desenvolvimento do Nordeste

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consctimento Livre e Esclarecido

UC – Universidade de Coimbra

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFAL – Universidade Federal do Alagoas

UFPB – Universidade Federal Paraíba

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRPE – Universidade Federal Rural do Pernambuco

UFRSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 20 |
| CAPÍTULO 1 – A CIÊNCIA EUROCÊNTRICA NA INVENÇÃO DO SABER E DO PODER DOMINANTE..... | 29 |
| 1.1 A ciência eurocêntrica e as alternativas de ciências no Sul do Mundo Latino-americano..... | 29 |
| 1.2 O eurocentrismo e a globalização colonial na destituição do Estado Social..... | 39 |
| 1.3 O projeto de educação excludente no Sul do Mundo Latino-americano: herança do epistemicídio..... | 47 |
| 1.4 A crise da universidade pública: entre as promessas da modernidade e a produção científica capitalista..... | 60 |
| 1.5 As ideias de Educação Popular na constituição das Universidades Populares: democratização do cânone científico..... | 71 |
| 1.6 A construção social e epistemológica da UPMS como matriz transgressora do conhecimento eurocêntrico..... | 85 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA PRODUÇÃO DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS NO SUL DO MUNDO LATINO-MERICANO..... | 96 |
| 2.1 Os conteúdos da sistematização da experiência participante na EQUIP..... | 96 |
| 2.2 Os conteúdos fundacionais da pesquisa: tese, problematização, objetivos, objetos e sujeitos da investigação..... | 106 |
| 2.3 Os conteúdos metodológicos da pesquisa: abordagem, tipo de pesquisa, técnicas de coleta e produção de dados e método de análise..... | 116 |
| 2.4 Os conteúdos de internacionalização da pesquisa no doutorado sanduíche..... | 125 |
| CAPÍTULO 3 – A GÊNESE DA EQUIP E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO EPISTEMOLOGIA ALTERNATIVA..... | 131 |
| 3.1 Origens da EQUIP: emergência histórica, social e educativa no Nordeste..... | 131 |
| 3.1.1 A matriz territorial-nordestina: descolonizar a terra prometida..... | 131 |
| 3.1.2 A matriz eclesial libertadora: ressignificar a utopia..... | 138 |
| 3.1.3 A matriz dos movimentos sociais: pedagogia da ação participante..... | 141 |
| 3.1.4 A matriz das escolas de formação sindical: ventos de esperança..... | 148 |
| 3.1.4.1 Instituto Cajamar: Educação Popular para um novo sindicalismo..... | 149 |
| 3.1.5 A matriz da luta de classe: emergência das classes populares..... | 154 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3.2 | A realidade social na atualização da prática educativa da EQUIP..... | 165 |
| 3.2.1 | Escola Sindical: trabalho e sindicalismo (1987-1994)..... | 165 |
| 3.2.2 | Escola Popular: nova cultura político-participativa (1994-2006)..... | 174 |
| 3.2.3 | Escola ONG: crises e dilemas da autonomia educativa (2007-2016) | 183 |
| 3.3 | Prática Educativa da EQUIP: princípios da Pedagogia-Ação Participante..... | 191 |
| | | |
| CAPÍTULO 4 – A PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: LUGARES COLETIVOS DE DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO | | 219 |
| 4.1 | Concepções de Educação Popular: aproximações entre teoria e prática..... | 219 |
| 4.2 | Princípios da Educação Popular: Pedagogia-Ação Transformação no Sul Mundo..... | 237 |
| | | |
| CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADE: REINVENTAR O CONHECIMENTO E A CIÊNCIA..... | | 261 |
| 5.1 | Contribuição educativa da EQUIP para os educadores-docentes: marcas da educação popular na universidade..... | 261 |
| | | |
| CAPÍTULO 6 – ENSAIO CONCLUSIVO: MARCAS DA REINVENÇÃO DO CONHECIMENTO E DA UNIVERSIDADE..... | | 297 |
| REFERÊNCIAS..... | | 319 |
| APÊNDICES..... | | 329 |
| ANEXOS..... | | |

INTRODUÇÃO

Os avanços nas telecomunicações, tanto nas pesquisas sobre nanotecnologia¹ quanto nas descobertas tecnológicas, têm sido considerados a grande revolução do final do século XX, mas a maior conquista foi o conhecimento que tornou possíveis esses fenômenos científicos. Apesar da contribuição da ciência para o desenvolvimento humano, esses conhecimentos têm legitimado as relações de saber e de poder entre o Norte e o Sul sob a égide hegemônica do paradigma tradicional da ciência eurocêntrica, as promessas de igualdade, de liberdade e de fraternidade proclamadas pelo projeto da modernidade soam como uma ideia utópica no Sul do Mundo Latino-americano.

Diante dessa análise, investigamos a necessidade de reinvenção da Educação a partir de um paradigma de justiça social comprometido com uma produção científica humana e planetariamente viável. O século XXI alerta que ainda predomina o padrão principal de Educação baseado na reprodução do conhecimento, como reitera Santos (2010, p. 14): “[...] os grandes cientistas que mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX”. Essa difícil realidade assume contornos profundos para os povos do Sul do Mundo Latino-americano, um Sul geopolítico como construção histórica e, por vezes, a-histórico, porque o eurocentrismo se reproduziu como verdade única e absoluta diante dos conhecimentos produzidos pelos territórios colonizados e subalternizados.

Considerando esse contexto, apresentamos as seguintes questões: como transgredir os paradigmas tradicionais de ciência que dominam os modos de produção de conhecimento na sociedade? Que relevância a ciência moderna e suas descobertas científicas têm para os conhecimentos populares? Como construir instrumentos e procedimentos para uma perspectiva de educação descolonial?

Atualmente, um dos principais entraves da Educação pública no Brasil consiste em como produzir conhecimentos contextualizados e comprometidos com a transformação da realidade social e educacional do país. Educar nessa perspectiva significa articular os ensinamentos enciclopédicos com os conteúdos da realidade social dos sujeitos, como parte

¹ Segundo o Dicionário Infopédia (2017), nanotecnologia é uma tecnologia que tem por objetivo o fabrico de mecanismos de dimensões extremamente reduzidas. Ver: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/nanotecnologia>

de uma produção epistemológica de reinvenção da escola, das concepções de Educação e de ciência que resultem na produção de conhecimentos para o mundo da vida.

A Educação como dimensão de aprendizagem para a virtude deve estar enraizada na realidade social, identitária, cultural e histórica dos sujeitos, cuja formação está situada geograficamente na escola, mas é geopoliticamente determinada pelas relações sociais de totalidade que tornam possível a existência do sistema educacional. Portanto, sustento que os processos de sociabilidade dos sujeitos nos diversos espaços de participação política, para além do contexto escolar, constituem processos educativos que implicam uma formação para a transformação social.

Por isso, estamos empenhados na construção de uma concepção dinâmica de Educação, em que o ensino seja um instrumento de compreensão da realidade e a aprendizagem seja a capacitação epistêmico-política que qualifica a ação dos sujeitos para transformação da realidade. Nesse sentido, situamo-nos em novos modos de produção de conhecimento e de ciência. É a partir desse giro epistemológico, que buscamos construir formas de superação do paradigma tradicional newtoniano, racional, como único conhecimento válido. Por isso, afirmamos as dimensões cognitivas que compõem a Educação como *práxis*², uma vez que tem sido importante na reinvenção de práticas educativas, enraizadas na realidade social dos sujeitos para o desenvolvimento de nova mentalidade epistêmica de ensino e de aprendizagem, em contraposição à Educação eurocêntrica.

A *práxis* como condição transgressora da concepção de Educação dominante em opção pela produção de uma Educação libertadora – cujo âmago constitui uma rede de conhecimentos solidários, emancipatórios e libertadores –, educação como prática de liberdade. No Dicionário Paulo Freire (2010), está expresso que falar em opressão-libertação-liberdade-esperança implica em compreender o humano como um ser de transcendência, ou seja, que pode romper fronteiras, reinventar práticas educativas inovadoras e construir um mundo inédito e humanamente justo. Nesse sentido, Streck (2010, p. 407) alerta que:

Para entendermos de forma adequada o que seja a transcendência, precisamos superar um tipo de representação que vem dos gregos e que perpassa a história do pensamento ocidental. A transcendência vem sempre acolitada por uma outra categoria, a imanência. [...] a imanência e transcendência são dimensões da única e mesma condição humana.

² De acordo com o Dicionário Paulo Freire, *práxis* é a estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora (STRECK, 2010).

Historicamente, as classes populares representam os oprimidos, os excluídos, os pobres, os trabalhadores informais, os sem-terra, os sem-tetos (FREIRE, 1980); os subproletários, o homem pobre, o operário, as classes subalternas (FERNANDES, 1989); a classe trabalhadora, os operários (MARX, 1888); os condenados da terra (FANON, 1961), os subalternizados (SANTOS, 2010). Ou seja, esses são os sujeitos que estão submetidos às condições de desumanização, de desigualdade, de opressão e de dominação, vivendo à margem da sociedade, tendo seus direitos negados, suas identidades originárias e seus territórios destituídos pelo sistema-mundo que se iniciou com o colonialismo, reinventando-se com o patriarcalismo e com o capitalismo e, expandindo-se no mundo pela globalização colonial. São esses os sujeitos do Sul do Mundo Latino-americano, cuja prática social são instrumentos educativos da luta por justiça e por uma vida digna, identificados nessa tese como classes populares.

O Brasil tem testemunhado experiências exitosas de práticas educativas transgressoras que articulam meio social e meio acadêmico. Como marco inicial, está o projeto de extensão universitária executado por Paulo Freire nas décadas de 1960 a 1980, que desafiou o modelo de educação dominante, ao promover processos formativos a partir da “alfabetização” dos trabalhadores rurais no sertão nordestino para o mundo da vida. Freire, intelectual orgânico das classes populares, tinha como referência os estudos das condições sociais que o Brasil enfrentava, sobretudo no campo educacional, o qual vivenciou momentos em construção nas lutas pela desopressão.

Esse projeto político libertador evidenciou as contradições do modelo de educação excludente do Brasil, com maior incidência na academia, espaço marcado pela exclusão educacional dos povos do campo e das classes populares. Merece destaque, ainda, a educação promovida pelo Movimento Sem Terra (MST) nos acampamentos e assentamentos, nas lutas pela terra e contra o latifúndio, e tantos outros movimentos sociais da cidade e do campo no Brasil. Essas ações educativas são forças de transcendência político-pedagógica, ao adentrar os territórios institucionais da universidade, como, por exemplo, a recente implantação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esse movimento se expressa por meio da educação como projeto de sociedade, de justiça social e de libertação dos oprimidos. Portanto, pretende romper com a visão única e hegemônica de produção de conhecimento no espaço acadêmico.

Essas práticas educativas problematizam as concepções de Educação que impedem a presença da diversidade epistemológica produzida pelas múltiplas identidades presentes na

escola e na universidade. Embora, na educação formal ainda predomine o pensamento abissal – que separa escola e comunidade, teoria e prática, saberes docentes e discentes, educação para transformação e educação para alienação, educação para os valores de cidadania e para profissionalização mercantil –, tal concepção não tem sido linear.

Diante desse contexto, as lutas dos movimentos sociais têm desenvolvido várias experiências concretas de desconstrução desse modelo de educação e de escola. Isso ocorre ao afirmarem a necessidade de democracia participativa como instrumento de diálogo e de proposição de projetos alternativos fundamentados em um projeto político de educação a partir de elementos teórico-práticos de descolonização da escola pública, dos saberes docentes e das vivências discentes. Esses elementos, associados às dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão constituem aportes necessários para as forças contra-hegemônicas enfrentarem a crise da universidade.

A crise vivenciada pela Universidade que denuncia esta como único *lócus* hegemônico de produção do conhecimento válido tem sido marcada por contextos em que impera uma produção científica voltada para o desenvolvimento capitalista, que no âmago das contradições desse modo de produção do conhecimento no espaço acadêmico emergem diversas formas e concepções de práticas educativas alternativas e inovadoras na constituição de uma identidade própria e de uma educação contextualizada.

Entendemos que a crise da universidade está circunscrita na realidade social que tem sido evidenciada pelas contradições entre as demandas da sociedade, no que se refere à necessidade de produção de conhecimentos voltados para o enfrentamento dos graves problemas sociais e dos limites de capital intelectual e cultural produzidos pela universidade para uma intervenção mais sistemática na sociedade. Portanto, essa problematização está situada no âmbito da própria dinâmica de desenvolvimento da sociedade, que, nesta pesquisa, é levantada pela pesquisadora, mas que tem ocupado o imaginário tanto na academia quanto nas organizações educacionais como possibilidade de construção de um pensamento alternativo de conhecimento e de projeto de educação libertadora.

Considerando esse pensamento, instiga-nos a **seguinte questão**: como a Educação Popular contribui para produção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares, na reinvenção do conhecimento e da universidade, na construção de um projeto de educação democrática e de uma sociedade de justiça social, diante do paradigma eurocêntrico centrado no produtivismo para o capital? Essa questão foi apresentada buscando entender como os princípios e metodologias da Educação Popular

incidem na descolonização dos modos de produção do conhecimento, ou ainda como a prática educativa da Educação Popular contribui para reinvenção da concepção de universidade e para produção da ciência descolonial, a partir das discussões em torno da ciência contra-hegemônica.

A partir dessas indagações, defendemos **a tese** de que a Educação Popular possibilita a construção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares que incidem no processo de reinvenção do conhecimento e da universidade, possibilitando princípios para produção de um pensamento alternativo de educação, de ciência, de sociedade e de justiça social, apesar da hegemonia do paradigma eurocêntrico. Nesta tese, reconhecemos que a colonialidade do poder e do saber eurocêntrico tem imposto um padrão de escola, de docente, de educação e de invenção do outro, impedindo que a educação cumpra seu papel social de promotora de visões e de práticas de justiça e de emancipação das classes populares.

Para avançar em um conhecimento mais profundo e rigoroso, buscamos compreender a prática educativa de Educação Popular, tendo como referência central de nossa investigação a experiência da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP). Analisamos também a incidência da Educação Popular na formação dos educadores populares que, na atualidade, exercem o trabalho docente no Ensino Superior nas universidades no Nordeste brasileiro.

A EQUIP foi fundada em 1987, mas, oficialmente, em 1988, estando sediada na cidade de Recife, no Estado do Pernambuco. Tem como missão contribuir para a construção de conhecimentos a respeito da realidade e das transformações no Brasil, em especial, na Região Nordeste, e para a consolidação de sujeitos sociais, prioritariamente das classes populares, por meio da implementação de processos de Educação Popular, aprimorando a cidadania, a qualidade de vida e as disputas alternativas que se contrapõem ao modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, de renda e de poder, rumo à construção de uma sociedade democrática, solidária e de justiça social (EQUIP, 2016). Essa instituição tem contribuído na formação de educadores populares, protagonizando de forma significativa as lutas em defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade, especificamente no Nordeste, como condição de justiça social e cognitiva nessa região.

Assim, situamos esta investigação e os sujeitos do conhecimento da pesquisa no paradigma emergente de ciência, destacando as Epistemologias do Sul e os Estudos Pós-coloniais, literatura que foi aprofundada durante a realização do Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais Laboratório Associado da Universidade de Coimbra – Portugal,

cuja trajetória de pesquisa tem afirmado os estudos das práticas educativas das classes populares, como a Educação Popular.

A tese teve como **objetivo geral** analisar como a Educação Popular contribui para produção de práticas educativas, tendo como matriz de estudo a experiência da EQUIP na produção de um pensamento alternativo na reinvenção do conhecimento e da universidade comprometido com a construção de um projeto de sociedade e de justiça social no Sul do Mundo Latino-americano. E como **objetivos específicos**: a) contextualizar os aportes teóricos que fundamentam a concepção de Educação Popular e o seu desenvolvimento sócio-histórico; b) identificar os princípios fundacionais da Educação Popular que caracterizam sua matriz epistemológica e metodológica na produção de um pensamento alternativo de conhecimento; c) mapear a experiência de Educação Popular que incide na produção de uma prática educativa, com foco na contribuição da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP); d) analisar como essa experiência contribui para a produção de uma epistemologia transgressora e de uma ciência descolonial na reinvenção do conhecimento e da universidade.

Nesse sentido, consideramos a linguagem crítica intercultural como possibilidade educativa, emancipatória e transgressora do paradigma de educação oficial e de ciência. A concepção de linguagem crítica intercultural que defendemos representa o diálogo entre os saberes populares e acadêmicos como valorização das diferentes linguagens, saberes, experiências, como dimensão que se concretiza pela prática educativa libertadora, enraizada no intercâmbio, não apenas dos conhecimentos produzidos, mas na participação ativa nas lutas sociais que tornaram possível esses saberes, pois “[...] sem essas experiências vitais dos povos, sistematizada ou não, não haveria conhecimento científico formal, porque o conhecimento dos povos é a origem da ciência [...]” (STRECK, 2010 p. 372). A vasta produção de saberes populares se estabelece como um caminho necessário para a construção de uma vida com dignidade e de enfrentamento aos sistemas de opressão e de dominação no Sul do Mundo Latino-americano.

É fundamental a valorização dos significados e dos sentidos da linguagem do outro, em uma relação de copresença semântica diversa, porém, complementar. Nesse sentido, é necessário manter uma ética narrativa de ensino-aprendizagem que valoriza os saberes e os fazeres dos educandos, como parte da mesma dinâmica social da educação como prática de liberdade que se afirma pelas linguagens transgressoras dos povos do Sul do Mundo Latino-americano. A partir dessas considerações, apresentamos os pressupostos dos estudos pós-coloniais, pós-abissais e descoloniais situados no paradigma emergente de ciência que

asseguram o campo epistemológico desta pesquisa, o qual tem se ocupado de mapear e de discutir novos modos de produção do conhecimento científico e popular, baseado em experiências de Educação realizadas nas lutas anticolonial, antipatriarcal e anticapitalista nas organizações e nos movimentos sociais e de resistência no mundo.

Considerando a problematização e os objetivos da pesquisa, utilizamos, como estratégia metodológica de investigação, a abordagem qualitativa; quanto ao tipo de pesquisa, optamos pela Investigação-Ação Participante, selecionada em razão de nosso compromisso ético e histórico de participação nos processos de formação da EQUIP como educanda e educadora das ações e nas atividades formativas e de representação política desta instituição.

Sobre os procedimentos na coleta e na produção de dados, realizamos levantamento de fontes bibliográficas e documentais, entrevista semiestruturada, observação participante, procedimento de sistematização da experiência, devolução sistemática e registro fotográfico. Para análise dos dados coletados no campo, recorreremos ao método dialético, que considera o processo histórico, a realidade vivida e a transformação dos contextos sociais em suas relações de totalidade na sociedade. Desse modo, a tese está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, discutimos as bases que sustentam o paradigma de ciência eurocêntrica e sua repercussão na produção monolítica do conhecimento, caracterizada pela linguagem dominante única de saber, de poder e de ciência. As contradições desse padrão de ciência e o grau de complexidade do desenvolvimento da sociedade contemporânea têm possibilitado a discussão e a produção de um novo paradigma emergente de educação e de ciência que valoriza os saberes populares no processo de democratização do conhecimento pelas classes populares no Sul do Mundo Latino-americano. Para isso, adentramos no conceito de ciência popular ou de ciência própria de Fals Borda (1981) e atualizamos esse campo de construção a partir da perspectiva de ciência contra-hegemônica de Santos (2010) situada nas obras: “Conhecimento Prudente para uma Vida Decente” e “Epistemologias do Sul”.

Avançamos nessa construção, evidenciado que as ideias hegemônicas de ciência refletem no regresso do colonialismo, sob o projeto de uma globalização colonial com impacto profundo na destituição do Estado Social em detrimento do Estado do Capital, destacando essa opção política nas concepções e projetos de desmonte da universidade no contexto brasileiro. Essa investida é marcada por um projeto de educação excludente sob a égide do epistemicídio dos conhecimentos no Sul do Mundo Latino-americano, impedindo que as promessas de igualdade, de fraternidade e de liberdade, proclamadas no Norte do

Mundo, sejam possibilitadas em outras partes do globo. Mas, essas promessas têm sido ressignificadas pelos povos do Sul do Mundo Latino-americano na constituição de uma identidade própria e de um projeto de educação contextualizado a partir das experiências de Educação Popular e das ideias de Universidades Populares que vem rompendo com esse paradigma hegemônico de ciência e de produção do conhecimento.

No segundo capítulo, apresentamos a concepção das metodologias participativas na produção de novas epistemologias a partir dos conteúdos que asseguram uma opção metodológica, como: a sistematização da experiência, contextualizada em nossa participação nas atividades educativas da EQUIP, como, por exemplo, no curso por correspondência para lideranças jovens, nos seminários de conjuntura do Nordeste, nos cursos em educação popular, nas assembleias de sócios, na experiência na organização da Rede de Jovens do Nordeste (RJNE) e, mais recentemente, na representação da EQUIP nos fóruns de participação que essa instituição tem assento.

Essa experiência nos encaminha para descrever nossa tese principal, as questões de partida, os objetivos, os objetos e os sujeitos da investigação. Posteriormente, os conteúdos metodológicos, o tipo de abordagem, a concepção de pesquisa, as técnicas de coleta e produção de dados e o método de análise. Avançamos com as contribuições do processo de internacionalização da pesquisa durante a realização do doutorado sanduíche em Portugal. Ainda está previsto como ação-participante da pesquisa a realização de um seminário interno com educadores, diretores e público dos processos educativos da EQUIP para a devolução sistematizada dos achados e considerações que a pesquisa aponta sobre a prática educativa da Escola.

No terceiro capítulo, contextualizamos a construção histórica e social da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), analisando suas raízes de origem, expressa em cinco matrizes identitárias: territorial nordestina, eclesial libertadora, movimentos sociais, escolas de formação sindical, e disputa de classe – classes populares. Identificamos os princípios fundacionais da Educação Popular no contexto da EQUIP e o desenvolvimento de uma pedagogia-ação participante. Atualizamos os desafios que estão postos para a presença da EQUIP como força educativa das classes populares, sobretudo, diante da ruptura democrática e do arrefecimento dos movimentos sociais do campo e da cidade, no Brasil, especificamente na região Nordeste.

A partir desses referenciais, buscamos identificar a contribuição da Educação Popular na formação dos educadores populares e a repercussão dessa formação na prática educativa

desses sujeitos no exercício docente na universidade pública, verificando como se articulam saberes populares com saberes científicos enquanto matriz epistemológica e metodológica na construção de novos modos de produção do conhecimento, com base na concepção de prática educativa que fundamenta o ensino, a pesquisa e a extensão.

No quarto capítulo, aprofundamos o conceito de prática educativa da Educação Popular, para isso, realizamos uma síntese entre teoria e prática na constituição da concepção de Educação Popular, percebendo como se realiza essa prática educativa como lugar coletivo de descolonização do conhecimento. A partir da relação entre os estudos teóricos e as práticas sociais na experiência pesquisada, identificamos alguns dos princípios fundacionais da Educação Popular. Avançamos discutindo o conceito que vem sendo construído no campo da Educação Popular enquanto Pedagogia-Ação Transformação na sociedade, com ênfase na prática educativa da EQUIP enquanto experiência inovadora na produção de um pensamento contra-hegemônico de sujeito social, de educação, de ciência e de sociedade.

No quinto capítulo, discutimos a relação entre educação popular e universidade, analisando a contribuição da prática educativa da EQUIP para a formação dos educadores-poulares que exercem o trabalho docente, percebendo a incidência desses processos formativos na prática educativa na universidade para a descolonização do conhecimento e na reinvenção dessa universidade, com ênfase no ensino, na pesquisa e na extensão. E, ainda, como alternativa na disputa de sentidos na constituição de uma universidade comprometida com o estudo da realidade social, ou seja, no desenvolvimento de formas que possam dar inteligibilidade às práticas sociais e às teorias produzidas no espaço acadêmico.

No último capítulo, apontamos as contribuições para a reinvenção do conhecimento na universidade, a partir dos conceitos que fundamentam a relação entre teoria e prática social que são: Educação Popular, Epistemologia Transgressora, Sociologia Prudente e Ciência Descolonial, concepções que historicamente foram se constituindo na invisibilidade dos saberes hegemônicos, conceitos, esses, que fundamentam uma prática educativa de libertação/emancipação cognitiva e de projeto de sociedade de justiça social pelas classes populares e pelos oprimidos no Sul do Mundo Latino-americano.

CAPÍTULO 1 - A CIÊNCIA EUROCÊNTRICA NA INVENÇÃO DO SABER E DO PODER DOMINANTE

1.1 A ciência eurocêntrica e as alternativas de ciências no Sul do Mundo Latino-americano

Ao desenvolver esta tese, temos questionado sobre a relevância dos conhecimentos científicos produzidos e seus impactos na construção de uma sociedade democrática e humanamente justa. Por isso, discutimos o reconhecimento da justiça cognitiva³ como forma de superação da relação desigual do desenvolvimento científico que determinou os saberes populares aos porões invisíveis da ciência eurocêntrica. Em razão dos níveis de evolução e de complexidade das variáveis desse sistema, o progresso histórico da ciência tradicional moderna na sociedade capitalista tornou-se obsoleto para a compreensão dos desafios do tempo presente.

Essa realidade revela uma crise no paradigma de ciência que dominou a modernidade. Nesse sentido, esta investigação está enraizada nas experiências sociais de produção do conhecimento contra-hegemônico ao paradigma tradicional de ciência. Tal concepção, ainda predominante na atualidade acadêmica, tem se tornado irrelevante quando seus critérios de cientificidade se confrontam com a realidade concreta na sociedade.

O avanço histórico e suas mudanças no campo das lutas sociais das classes populares têm indagado as instituições científicas para a construção de um diálogo democrático do conhecimento. Para isso, é necessário que os intelectuais enfrentem a questão abissal entre o saber científico e sua relação com o mundo real, o que implica em “[...] como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou, de certa forma, comprometido com o processo para mudá-la.” (FREIRE, 2011, p. 244). A realidade social é um tema central na discussão sobre as ideias de uma ciência contra-hegemônica e de alternativas na construção de

³ Para Santos (2010), a justiça cognitiva é a necessidade de reconhecimento da diversidade de saberes e experiências concretas no mundo que foram silenciadas, invisibilizadas pela ciência eurocêntrica, que denominou de monocultura do saber, ou seja, o conhecimento científico não se encontra distribuído de forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem aos grupos sociais que têm acesso a este conhecimento. Para avançar na luta pela justiça cognitiva, o autor propõe a Ecologia dos Saberes, para ver mais sobre esse conceito consultar a obra a Gramática do Tempo: para uma nova cultura política (p. 93-167).

novos modos de produção do conhecimento. Considerando a lógica de estudo da realidade pelos intelectuais, Capra (1995, p. 23) afirma:

O fato de a maioria dos intelectuais que constituem o mundo acadêmico subscrever percepções estreitas da realidade, as quais são inadequadas para enfrentar os principais problemas de nosso tempo [...] Esses problemas são sistêmicos, o que significa que são internamente interligados e são interdependentes. Não podem ser entendidos no âmbito da metodologia fragmentada que é característica de nossas disciplinas acadêmicas e de nossos organismos governamentais. [...] Quando examinarmos as fontes de nossa crise cultural ficará evidente que a maioria de nossos principais pensadores usa modelos conceituais obsoletos e variáveis irrelevantes.

A primazia do papel dos intelectuais na sociedade, para Gramsci (2013) passaria pela superação de sua participação social com ênfase apenas em discursos vazios, adotando uma dimensão política mais transformadora, envolvendo-se na “[...] organização das práticas sociais [...]”, portanto, “[...] todo homem é um intelectual, já que todos têm faculdades intelectuais e racionais, mas nem todos têm a função social de intelectuais” (GRAMSCI, 2013, p. 7). A questão central desse pensamento é sobre que tipos de conhecimentos estamos produzindo para alterar a ordem hegemônica de ciência e a falência de seu projeto de modernidade.

De que modo de produção científica resultam esses conhecimentos, do velho paradigma ou de novos paradigmas de ciência, ou ainda de sua simultaneidade? Em igual sentido, por que ainda mantemos nossa produção científica sob exclusividade dos pensadores do “Velho Mundo”, como se nossa realidade social, política, cultural, econômica fosse imperial e não colonial? Este itinerário levanta a impossibilidade de discutir o colonial sem o imperial como um campo dinâmico de contradições e de correlação de forças sociais intercontinentais.

Antes de aprofundar a discussão sobre esse paradigma tradicional eurocêntrico, julgamos necessário conceituar o termo que qualificamos como ciência, considerando que a ciência é a organização do conhecimento – um conjunto de procedimentos epistemológicos, metodológicos no interior das dinâmicas das relações e das práticas sociais do fazer humano, que significa a própria criação do saber.

Nesse sentido, devemos reinventar a ciência como condição para repensar as estruturas sociais de Educação, difusão e democratização do conhecimento em perspectiva científica emergente ao sistema newtoniano-cartesiano e seus desdobramentos no campo da ciência. Santos (2010, p. 60) afirma que: “[...] o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um

paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também uma paradigma social (paradigma de uma vida decente)". Por isso, a necessidade de pensar sobre a utilidade da ciência para a construção de uma vida digna e de uma sustentabilidade planetária.

Agenor Martins (2013), em seu livro "Nova Ciência", discute a condição para pensarmos uma ponte para o trans-humano⁴, e antecipa os elementos fundacionais para refletirmos sobre a ciência como um mapa conceitual para organização do conhecimento a partir de seus elementos, em uma relação dialética: "[...] i) fatos/fenômenos do mundo real, objetos de investigação; ii) abstração teórica –, ou o recurso mental empregado para gerar modelos lógicos dos problemas; iii) argumentação lógica; iv) conclusões lógicas decorrentes das argumentações, etc." (p. 25). Esses pressupostos possibilitam a organização da pesquisa como dimensão histórica da evolução social da própria ciência e seus contextos de investigação como uma relação dinâmica e, por vezes, contraditória, para o desenvolvimento humano.

Porém, esses sistemas lógicos enfrentam vários desafios, que estão situados muito além dos procedimentos metodológicos e de seus métodos de análise. Implica o processo de evolução histórica da própria ciência como construção humana de seus contextos sociopolíticos, uma vez que a realidade "[...] não é evidente, nem coincide completamente com a ideia que temos da realidade e a própria realidade [...] em parte a realidade social está feita, em parte pode ser feita." (DEMO, 2009, p. 16). Assim, como a pesquisa é um fato real em si mesma, como resultado da intervenção humana, é resultante de outras realidades no passado, no presente, mas também campo de especulação de novas práticas na sociedade.

Nesse sentido, a ciência não se reduz ao estudo das ciências exatas, ou ao estudo da natureza, mas, sobretudo, do desenvolvimento humano e de sua intervenção na natureza como parte da interação dinâmica homem-natureza e suas relações sociais de poder. Demo (2009, p. 18) defende:

É sempre mais fácil dizer o que não seria ciência. Simplificadamente, não são ciência a ideologia e o senso comum. Mas não há limites rígidos entre tais conceitos, pelo que aparecem mais ou menos misturados. A ciência está cercada de ideologia e senso comum, não apenas como circunstâncias externas, mas como algo que já está dentro do próprio processo científico,

⁴ Segundo Martins (2013), o trans-humano corresponde à avançada compreensão de humanismo que trabalha para fazer emergir e fazer prevalecer cada ser humano como "[...] a capacidade máxima de desenvolvimento cultural e espiritual [...]", nos altos valores de complexidade. Trans-humano, portanto, associa-se à "[...] capacidade máxima de desenvolvimento cultural e espiritual [...]", tanto individualmente quanto coletivamente. Também, é inerente ao desenvolvimento cultural e espiritual perpassar ou transgredir os infinitos níveis da realidade (p. 200-201).

que é incapaz de produzir conhecimento puro, historicamente não contextualizado.

O estatuto da ciência moderna, como dimensão produtora do conhecimento, tem sido mais ideologia que neutralidade e objetividade. Apesar de se afirmar como campo neutro da investigação científica, tem historicamente consolidado uma versão hegemônica de conhecimento, de Educação e de desenvolvimento mundial para determinada classe social. Portanto, a ideologia de ciência hegemônica é a dominante do mundo eurocêntrica, que se soma aos modos de dominação das elites locais em vários territórios do globo.

A parcialidade ideológica da racionalidade científica em todos os campos das ciências tem assegurado a fundamentação dos modos de produção capitalista como expressão única de vida no sistema mundial, sobretudo nos territórios que foram, e ainda estão sendo, colonizados. Desse modo, em cada momento, a ciência decorre de um processo histórico mais abrangente das relações sociais de totalidade que implica em como se quer conhecer e sobre quais interesses se realiza. Severino (2007, p. 106) assegura que “Na modernidade, a ciência tornou-se instância hegemônica do conhecimento, ao se propor como substituta da metafísica, área filosófica que pretendia ser um modo verdadeiro e universal de se conhecer o real.” A ciência e seus conteúdos de produção científica constituem relações de poder na academia a partir das relações de saber, e isso é perceptível nas formas de reprodução do mecanismo de organização social de determinadas forças e suas formas de poder na sociedade.

A neutralidade e a objetividade constituíram o marco regulatório das leis científicas na ciência moderna. Nesse processo de investigação do conhecimento, a participação do investigador como produtor do conhecimento, situado socialmente nos contextos, ou não, da pesquisa, é irrelevante. Ao predominar uma ideologia eurocêntrica na ciência moderna, esta desconsiderou o senso comum como “bom senso” nas diversas formas de conhecimento para ser e viver no planeta de outros sujeitos fora do eixo de “civilização desenvolvida”.

O senso científico que se impõe ao mundo como fundamentação do desenvolvimento capitalista e, sua vertente mais atual, do neodesenvolvimentismo é uma construção histórica decorrente do colonialismo e do patriarcalismo. O bom senso do senso comum se identifica e está presente na produção dos saberes populares como alternativa aos paradigmas hegemônicos de conhecimento enraizado na vida humana e cientificamente sustentável, como analisa Fals Borda (1995, p. 364):

Cremos também que o bom senso e a dimensão estética são tão importantes como o saber cultivado para fazer descobrimentos e que a intuição e o

coração podem ser tanto ou mais definitivos para a tarefa científica e educacional do que a razão e o cérebro. Tanto para o primeiro como para o segundo sobram ilustrações e caso na história da ciência.

Por isso, compartilhamos o conceito de ciência como um campo multidisciplinar e, muitas vezes, transdisciplinar do conhecimento da existência real do mundo humano-natural, portanto, de uma construção histórica de ciência popular – ciência emergente ou subversiva de uma cultura reprimida e silenciada pela ciência hegemônica eurocêntrica enraizada nos processos de dominação e colonização. Desse modo, fundamentamos nosso conceito de ciência popular nos estudos de Fals Borda (1981, p. 81-82):

Por ciencia popular – folclor, saber ou sabiduría popular – se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que há sido posesión cultural e ideologica ancestral de las gentes de bases sociales, aquel que les permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente com los recursos directos que la natureza ofrece al hombre.[...] Pero el saber popular folclórico tiene también su propia racionalidade y su propia estrutura de causalidade, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica em sí mismo.⁵

Fals Borda (1995, p. 364), ao discutir ciência e Educação Popular como corrente reversa à ciência moderna, afirma: “[...] reconhecemos, porém, correntes diversas de conhecimento científico que se alimentam umas das outras, entre elas e da chamada ‘ciência popular’ ou empírica que tem seus próprios elementos culturais e regras de acumulação, dedução e transmissão entre gerações”. Ou seja, os saberes populares têm no interior de sua dinâmica sua própria racionalidade e sua causalidade de ser.

Essa condição epistêmica de emergência de novos modos de produção científica ocorre, em razão da crise produzida pela ciência eurocêntrica, como única forma válida de conhecimento. Na trama das resistências, a construção de conhecimento constitui um movimento intelectual do meio popular como forma de reinventar sua própria concepção de educação popular, emergindo dos fazeres e dos saberes das classes populares contra o colonialismo intelectual que negou suas identidades a partir de uma versão de conhecimento desnaturalizado do mundo dos povos subalternizados.

⁵ Por Ciência Popular – folclore, saber ou sabedoria popular – significa o empírico, prático, conhecimento do senso comum, tem sido a posse cultural e ideológica ancestral do povo de bases sociais, que lhes permitiu criar, trabalhar e jogar predominantemente com o recursos diretos que o homem a própria natureza oferece. [...] Mas a sabedoria popular também tem a sua própria racionalidade e seu próprio roteiro de causalidade, ou seja, pode ser demonstrado que têm mérito e validade científica em si mesmo. (Tradução livre).

Esse projeto de modernidade, caracterizado pela racionalidade extrema, criou uma parcela significativa de “analfabetismo científico”, termo usado por Agenor (2013) para explicar os contextos da produção dominante da ciência no globo, marcada por um déficit nas artes de conhecer. Isso se expressou pelo monopólio do conhecimento, mas também pelo acesso excludente, seletista e elitista aos centros e institutos de produção do conhecimento técnico e acadêmico. Essa concepção repercutiu profundamente no modelo de escola e de Educação no mundo, sobretudo no ocidente, como analisa Santos (2010, p. 23):

A ciência e, em particular, as ciências sociais assumiram, assim, a condição de ideologia legitimadora da subordinação dos países da periferia e da semiperiferia do sistema mundial, o que veio a chamar de Terceiro Mundo, e nós preferimos chamar simplesmente de “Sul”, um Sul sociológico e não geográfico (não inclui os países centrais do Sul, como a Austrália e a Nova Zelândia).

Enrique Dussel (2012) classifica esse modo de conhecimento científico em dois tipos de modernidade como “sistema mundo”: a primeira, “[...] modernidade hispânica, humanista, renascentista, ligada ainda ao antigo sistema inter-regional da cristandade mediterrânea e muçulmana [...]” (p. 59), da Idade Antiga e Média; e a segunda, determinada a partir do centro da Europa, o paradigma eurocêntrico. As contradições e as assimetrias desse contexto têm sido amplamente investigadas como possibilidade de pensar outras formas de produção de conhecimento. Esse mesmo autor analisa a origem do paradigma de ciência da modernidade eurocêntrica:

Se observamos as datas de formulação do novo paradigma científico moderno, poderemos concluir que acontece na primeira metade do século XVII. Pois bem, este novo paradigma, de acordo com as exigências de eficácia, “factibilidade” tecnológica e de rendimento econômico, de “gestão” de um sistema-mundo enorme e em expansão, é a expressão de um necessário processo de simplificação por “racionalização” do mundo da vida, de seus subsistemas (econômico, político, cultura, religioso, etc.). (DUSSEL, 2012, p. 61).

A versão dominante de ciência, considerada verdade absoluta, prevaleceu entre os séculos XVI e XIX, até o final do século XX, e se caracterizou pelas fases de expansão e articulação do capitalismo. A organização do desenvolvimento capitalista, conforme foi descrita por Santos, ao discutir o Social e o Político na Pós-Modernidade: “[...] o período do capitalismo liberal (até finais do século XIX); o período do capitalismo organizado (de finais do século XIX até aos anos sessenta); e o período do capitalismo desorganizado (de finais dos

anos sessenta até hoje)” (SANTOS, 2013, p. 378). Apesar de considerar os dois primeiros períodos importantes e sempre recorrentes neste estudo, deteremos como campo de análise o período do capitalismo desorganizado.

Mais que um modo de produção e de economia, o capitalismo assumiu dimensões assimétricas na determinação dos modos de ser e de viver no planeta, com repercussão profunda no acesso aos bens de produção e de consumo. De modo preocupante, o desenvolvimento do capitalismo e suas forças sociais vivas protagonizam a fase mais destrutiva dos recursos naturais, da vida humana e, conseqüentemente, do planeta.

O avanço do capital gera zonas civilizadas e incivilizadas, em que as últimas vivem em completo estado de natureza. Há, portanto, uma degradação da espécie humana, em razão das ideias e dos modos de produção e de consumo, com forte consequência na sociedade colonial, como afirma Mészáros (2011, p. 333):

A “divisão norte/sul” é observável nesse sentido mais limitado em todos os países, mesmo que, para ser exato, de modos bastante diferentes nos países privilegiados em comparação com as partes do mundo antes colonialmente dominadas. Pois o drama dessas últimas deve ser perpetuado durante um tempo considerável sob novas formas de dominação neocolonial, etc.

Diante desse contexto, as ideias hegemônicas que predominam na produção científica são as das classes dominantes, portanto, de cientistas alfabetizados, e que se estabeleceram como verdades absolutas para o mundo. Para Quijano (2010, p. 86):

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. [...] E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

Pensar os pressupostos científico-acadêmicos na perspectiva epistemológica da ciência hegemônica tem sido uma abreviação aligeirada para conhecimento válido. Ao contrário, os fundamentos do conhecimento popular como ciência, nesse paradigma de ciência tradicional, dificilmente poderão ser confirmados como verdadeiros, uma vez que estão fora da lógica dominante.

Portanto, dentro do paradigma emergente de ciência, é provável mapear e estudar os fundamentos da perspectiva epistemológica de ciência popular. Considerando essa porta epistêmica, será que, após cinco séculos de extrativismo epistêmico e de epistemicídio nos territórios colonizados pelos impérios eurocêntricos, é possível mapear um conhecimento popular científico? Será possível construir um paradigma de ciência popular? Incorporamos esse conjunto ao itinerário dos problemas levantados por Santos (2010, p. 11), ao questionar: “POR QUE RAZÃO, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal de descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?”

Ao investigar a incidência da produção do conhecimento popular nos marcos dos espaços hegemônicos do conhecimento científico, confrontar-nos-emos com desafios para validação desse postulado. Isso, porque a origem do conhecimento popular é eminente latino-americana, historicamente foi constituída como invisível e como não saber.

Para compreensão do conceito que designamos como ciência popular – são os saberes produzidos pelas classes populares nas lutas contra-hegemônicas e anticapitalistas protagonizada pelos movimentos e organizações da sociedade civil, cuja prática educativa tem produzido novas epistemologias. Apropriamo-nos do termo ciência para situar os saberes populares como ciência popular. Partindo do paradigma emergente, o conhecimento acadêmico que tem resultado na produção da ciência, não é o único saber que produz em ciência, portanto, essa corrente de pensamento visa ampliar a dimensão de ciência para além do Norte Global.

O conhecimento popular científico, como matriz epistemológica, valida-se nos preceitos formativos designados: formação na ação e formação programada, cujo objetivo central é a transformação da realidade social dos sujeitos em processos de resistência aos saberes hegemônicos e ao seu projeto de sociedade. Constitui, portanto, os saberes subalternizados protagonizados pelo Sul do Mundo Latino-americano como expressão de seus modos de vida e de suas identidades. Essa perspectiva tem sido longamente discutida nos estudos pós-coloniais – movimento epistêmico, intelectual e político, como afirma Ballestrin (2013, p. 90-91):

Franz Fanon soma-se a um conjunto de autores precursores do argumento pós-colonial, cujas primeiras elaborações podem ser observadas pelo menos desde o século XIX na América Latina [...] Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica,

temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade.

Várias investigações sobre as experiências educativas na América Latina abordam essa questão, como livro: “Existen individuos en el Sur?” (MARTUCCELLI, 2010, p. 17), ao dizer: “América Latina es un buen ejemplo para abordar la problemática de los individuos en el sur, puesto que en ella se vislumbran a cabalidad los grades relatos estructuran la dinámica entre Individuos del Norte y del Sur.”⁶ Com relação a esse problema, Santos (2010, p. 10) levanta a discussão no livro “Epistemologias do Sul”, ao dizer que os sujeitos do Sul têm muito a ensinar a partir de suas experiências, como seres produtores de conhecimento, mas que, para isso, é preciso “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. O autor acrescenta que esse questionamento é resultado dos impactos do colonialismo sobre a constituição do paradigma de ciência tradicional junto aos povos colonizados:

A persistência numa leitura hegemônica, monocultural da diversidade do mundo revela que, para além das dimensões econômicas e políticas, o colonialismo teve uma forte dimensão epistemológica, fraturante. O impacto da dimensão fraturante instituído pela diferença colonial permanece nos dias de hoje, assinalando a persistência de relações e interpretações coloniais que limitam as leituras sobre o ‘Sul global’, quer a nível epistêmico (os ‘outros’ não sabem pensar), quer a nível ontológico (os ‘outros’ não contam). E a perda de uma autorreferência legítima não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e, sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores exclusivos de seres inferiores, sem interesse para a ciência a não ser na qualidade de matéria-prima, de dados ou informações. (SANTOS, 2010, p. 7).

Entendemos esta investigação como produção do conhecimento popular, como uma ciência enraizada nas práticas sociais e nas lutas contra-hegemônicas. Essa concepção tem como princípio a transformação da realidade social dos sujeitos pesquisados, condição que tem propiciado seres produtores de novas epistemologias. Portanto, a dimensão ética desta pesquisa está comprometida em investigar para transformar a realidade, portanto, uma ferramenta de conhecimento que se fundamenta a partir dos sentidos sociais e das lutas epistêmicas na ciência da *práxis* construída pelas classes populares.

⁶ A América Latina é um bom exemplo para abordar os problemas dos indivíduos no Sul, uma vez que está totalmente vislumbrada a estrutura história do grau a dinâmica entre indivíduos do Norte e do Sul. (Tradução livre).

A realidade como campo de investigação social na perspectiva de Fals Borda⁷. Por isso, partimos das experiências dos sujeitos subalternizados que foram silenciados pelos conhecimentos dominantes, e consideramos o conceito de experiência difundido pelo pensamento de Paulo Freire central para pensarmos outras epistemologias, como afirma Molina (2010, p. 172): “Experiência, assim como utopia, diálogo e esperança, são categorias estruturantes da obra de Paulo Freire, que pode ser sintetizada com uma perspectiva de leitura e inserção no mundo concreto.”

Sobre essa concepção de experiência, defendida por Freire como prática educativa que religa os sentidos da Educação aos sentidos concretos da vida, Arroyo (2012, p. 27) diz: “[...] o mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos [...]”, ou seja, experiências férteis de produção do conhecimento como lócus de democratização do conhecimento e da ciência.

A concepção de Educação como prática de liberdade, consideradas as diversidades e as especificidades de cada região no continente, expressou as formas de resistências aos processos de colonização territorial na América Latina, mas, sobretudo, a colonização epistêmica. A resistência ao colonialismo e seus sistemas de dominação resultou na morte dos conhecimentos identitários dos modos de ser e de viver dos povos latinos americanos, conceituada por Santos de “epistemicídio”. Desse modo, “[...] a morte de conhecimentos alternativos acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos.” (SANTOS, 2005, p. 23). Por isso, o interesse em examinar as relações do acesso ao saber como fontes de poder tanto na ciência como na sociedade.

As contradições do sistema de saber hegemônico tornou possível a reinvenção de novos modos de produção do conhecimento popular científico, que se afirmam como libertação/emancipação dos povos subalternizados do Sul do Mundo Latino-americano, anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal. Nesse sentido, a democratização do conhecimento tem sido uma luta permanente e instrumento de construção de uma sociedade plenamente democrática.

⁷ Nossas ferramentas de trabalho especiais foram e são na sua maioria quadros e técnicas que sucessivas gerações de cientistas tentaram interpretar, a realidade. Mas nós sabemos que estas ferramentas de trabalho não têm vida, mas tem o sentido que lhes damos, com seus efeitos em vários campos da vida e do conhecimento.

Isso significa a superação do próprio conceito de democracia liberal como prática democrática: de governo, de pluripartidarismo, de participação representativa, entre outras. A democracia liberal tem sido impactada negativamente como consequência do avanço neoliberal e do capitalismo, ao destituir elementos fundacionais, como temos visto em países da América Latina. Uma razão para a fragilidade da democracia nesse continente tem sido a disputa do Estado pelo capitalismo internacional com o apoio das elites locais contra os setores progressistas, para sustentação de seu sistema econômico, nesse sentido, “[...] o liberalismo econômico corrói as bases do Estado de direito, como um dos componentes do liberalismo político [...] ao promover as relações mercantis, desconhece por definição os direitos.” (SADER, 2005, p. 645), limitando a democratização das estruturas estatais. A ciência moderna instrumentalizou as várias dimensões de organização da sociedade contemporânea, elevando o caráter definidor do Estado para o desenvolvimento econômico a partir das epistemologias da globalização colonial.

1.2 O eurocentrismo e a globalização colonial na destituição do Estado Social

A globalização econômica entendida como um processo de mundialização das economias nacionais está sob o domínio privado de uma minoria de grupos capitalistas colonizadores, cujo propósito é a acumulação de capital. Sob a linguagem tradicional eurocêntrica, tem apresentado um complexo receituário para diversos países, com a justificativa de “salvaguardar” a estabilização da economia mundial. Essa proposta é afirmada na linguagem financeira dos organismos internacionais, como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e as Organizações de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas organizações supranacionais são responsáveis pela expansão e pela articulação da globalização neoliberal, pela política de austeridade e pelo esvaziamento de parte do poder do Estado, comprometendo a autonomia e a soberania nacional. Esse modo de pensar o desenvolvimento da sociedade fez emergir outro tipo de globalização, com base na concepção neoliberal, que denominamos, neste estudo, de *globalização colonial capitalista*, marcando a centralidade desta investigação e análise, percebendo seus impactos, suas repercussões e suas lutas anticoloniais e anticapitalistas.

Com base nessa análise, a globalização neoliberal, no contexto atual, além de suas investidas nos territórios coloniais, agora avança rumo aos territórios imperiais. A corrente

reversa desse tipo de globalização nos impérios tem suprimido a dignidade humana eurocêntrica, confirmando o pensamento de Rousseau (1983, p. 11): “O homem nasce livre, e, não obstante, está acorrentado em toda parte. Julga-se senhor dos demais seres sem deixar de ser tão escravo como eles.” As bases filosóficas do pensamento colonial têm sustentado a expansão marítima da globalização econômica, em que uma parte do globo ostenta um consumismo descartável, e outra parte, marcada pela miséria e pela extrema pobreza, enfrenta os processos brutais de exclusão e de desigualdade social. É sob essa realidade que os colonizadores (novos e velhos) registram suas digitais de identificação da globalização neoliberal de caráter colonial.

Nesse contexto de regresso colonial, as promessas da modernidade de igualdade, de fraternidade e de liberdade, da qual Rousseau era precursor, tornaram-se impossíveis de serem cumpridas. Diante do exposto, apresentamos duas questões pertinentes: como as epistemologias hegemônicas liberais de Estado e Democracia têm sustentado o desenvolvimento capitalista? Como recuperar a dimensão política de Estado Social diante do avanço do capitalismo?

Para adentrar no universo dessas questões, fundamentamos o conceito de globalização colonial: são as multifaces da globalização neoliberal, nas diversas esferas da sociedade – social, política, econômica, cultural, ambiental, entre outras. Caracteriza-se, também, pelos modos de dominação colonial marcada historicamente pela expropriação da dignidade humana. Com frequência, o ser humano vê seus direitos fundamentais negados pelos países eurocêntricos dominantes, seja na África, na América Latina, na Palestina, ou mesmo na Grécia, berço da democracia.

Dessa forma, a Globalização Neoliberal tem contribuído para o regresso colonial, de maneira que a lei predominante corresponde à descaracterização das identidades nacionais. Ao mesmo tempo, ocupam os territórios em crise, sob a justificativa de estabilização e de organização para retomada do crescimento econômico. Entretanto, as políticas de alteridades têm a desumanização como princípio fundante, uma vez que retira direitos dos trabalhadores e das classes populares.

Como resultado dessas investidas, tem reduzido o papel social dos Estados nacionais e suprimindo a liberdade dos cidadãos sobre as decisões que implicam nos rumos de suas próprias vidas e de seus países. Essas formas de intervenção colonial têm colocado duas questões centrais, de um lado, o papel que tem sido atribuído às concepções liberais de

Estado, de Democracia e de Economia e, do outro lado, as forças de resistência das classes subalternizadas em todo planeta.

Com relação ao Estado, sua estrutura institucional tem se adaptado às imposições econômicas dominantes. Os programas de austeridade dos organismos internacionais contam com apoio das elites nacionais e locais, retirando ainda mais o caráter social do Estado, que passa assumir as funções econômicas de resgate das “crises financeiras”, do sistema capitalista. A democracia liberal representativa foi colocada em xeque pelo sistema financeiro internacional, pela dicotomia participação e representação. Esse contexto tem presenciado as lutas contra-hegemônicas impressas pela linguagem crítica intercultural dos velhos e novos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil. São essas vozes que dão ao mundo outras leituras para construção de uma sociedade humanizadora que reencontra no local um modo global de ser e de viver sua identidade, seus valores, seus modos de produção, sem, para isso, violentar e exterminar a vida humana.

O intelectual brasileiro Milton Santos (2001) ao discutir os elementos para construção de “Outra Globalização”, em seu livro, destaca a necessidade de uma transição do pensamento único à consciência universal, ao questionar o processo de produção e globalização. Argumenta que esse modelo de globalização neoliberal tem aprofundado o fosso entre os países ricos e pobres, deixando invisíveis os que vivem em completo estado de natureza, em situação de miséria e de exclusão social, em que predomina a ausência completa de compaixão para com os povos subalternizados que veem seus territórios dominados e suas identidades dizimadas. O autor afirma:

Nos últimos cinco séculos de desenvolvimento e expansão geográfica do capitalismo, a concorrência se estabelece como regra. Agora, a competitividade toma lugar da competição. A concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, quer vencer o outro e esmagando-o para tomar seu lugar. (SANTOS, 2001, p. 46).

Esse pensamento denuncia as práticas intervencionistas mercantis na supressão das promessas do projeto de modernidade, uma vez que a globalização colonial capitalista tem colocado em questão a própria sobrevivência da vida humana e do planeta. “Enquanto isto, as ideias de igualdade, de liberdade e de fraternidade fermentam entre os homens, que não são iguais ou irmãos de outros homens nem se veem livres entre eles.” (GRAMSCI, 2014, p. 365). Nesse sentido, o avanço do capitalismo nas sociedades impede progressivamente os

homens de serem iguais e livres entre si. As crises capitalistas, de 2008 (bolha imobiliária), 2012 (sistema financeiro bancário) e, a mais atual, a crise Europeia (Euro), como repercussão na destituição do Estado Social, expressa a impossibilidade de igualdade social entre humanos.

Essa ordem doutrinária econômica tem submetido os povos e as nações à degradação das condições de uma vida de justiça social. O capitalismo viola os direitos da pessoa humana, causando desemprego, recessão, concentração de renda e de riquezas, de empobrecimento da população, reduzindo, cada vez mais, o papel dos estados nacionais, como analisa Gómez (2000, p. 146), ao conceituar o capitalismo globalizado:

A chamada globalização da economia refere-se à nova forma gerada nas últimas décadas pelo processo de acumulação e internacionalização de capital e às restrições crescentes com que seu funcionamento e suas forças dominantes (corporações transacionais e detentores do capital financeiro) impõe à soberania e à autonomia dos estados nacionais.

A América Latina sofreu abalos profundos provocados pelas forças econômicas hegemônicas contra os estados nacionais, inclusive na democracia e na destituição de seus sistemas políticos. Entretanto, parece ter reencontrado seu próprio rumo ao pronunciar sua linguagem crítica intercultural transgressora de enfrentamento à globalização neoliberal, como as experiências do Movimento Zapatista, no México e o do Movimento Sem Terra (MST), no Brasil, conforme analisa Santos (2002, p. 13), ao dizer:

A globalização neoliberal é hoje um fator explicativo importante dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais das sociedades nacionais. Contudo, apesar de mais importante e hegemônica, esta globalização não é a única. De par com ela e em grande medida por reação a ela está emergindo uma outra globalização, constituída pelas redes transfronteiriças entre movimentos, lutas e organizações locais e nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social, a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas, a destruição do meio ambiente e da biodiversidade, o desemprego, as violações aos direitos humanos, as pandemias, os ódios interétnicos produzidos direta ou indiretamente pela globalização neoliberal.

Os povos deste continente têm resistido historicamente aos domínios econômicos coloniais, como força contra-hegemônica. Segundo Quijano (2005, p. 227), “[...] a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”. Essa lógica do capitalismo tem colocado em questão a Democracia Liberal,

no século XXI, entre as ideias está a destituição do Estado Social para ser repositório de poder das elites nacionais e internacionais do capital, cumprindo os ditos da globalização colonial que tem culminado com a constituição do Estado Colonial, que implica no extravio das riquezas naturais, expressas nos projetos neodesenvolvimentistas, como casos dos recursos minerais, ao passo que desmonta as ideias mínimas de projeto de sociedade nesses países, como no caso do Brasil.

As ideias de democracia popular e participativas oriundas nas ações dos movimentos sociais foram insuficientes diante do avanço das “novas democracias” que se resumem em narrativas de baixa intensidade cujo modelo se concentrou única e exclusivamente nas formas de democracia representativa, limitando a participação dos cidadãos, instituindo uma cultura política despótica pelo avanço da globalização, que segundo Held e McGrew (2001, p. 84-85):

[...] a globalização vem enfraquecendo a capacidade do Estado em cumprir o que promete aos cidadãos, com isso desgastando sua legitimidade e a confiança dos cidadãos em seu legado histórico. [...] a globalização “esvaziou” os Estados minando sua soberania e autonomia. [...] Os Estados já não tem a capacidade e os instrumentos políticos de que precisam para contestar os imperativos da mudança econômica global.

A linguagem crítica intercultural dos movimentos de resistência em todo o planeta denuncia o regresso colonial, ora expresso pela globalização colonial, entendida como modo de expropriação, de dominação e de subalternização dos países a um sistema global econômico dominante, único e verdadeiro. As forças econômicas dominantes impõem ajustes políticos às instituições públicas, assumem a regulação e o controle econômico dos bancos, restringindo a intervenção social das políticas públicas como saúde, Educação, habitação, emprego, assistência social; além de reduzir a importância dos mecanismos de participação popular na definição das políticas de Estado, comprometendo a emancipação social das classes populares e aumentando os níveis de desigualdades e de concentração de renda.

São inúmeras as investidas para comprimir o papel do Estado pelos organismos internacionais ao impor pacotes de ajuste neoliberal, descaracterizando o papel social do Estado, como analisa Castells (1999, p. 13), ao discutir o poder da identidade e a desconstrução do Estado:

No entanto, a representação desproporcional dos interesses sociais, culturas e territórios do Estado-Nação, descaracterizou as instituições nacionais em função dos interesses das elites que deram origem a esse Estado e de sua

política de alianças, abrindo caminho para as crises institucionais sempre que as identidades subjugadas historicamente ou revividas pela ideologia viam-se em condições de se mobilizar pela renegociação do contrato histórico nacional.

Desse modo, o sistema econômico tem prevalecido sobre as decisões políticas do Estado, comprometendo a autonomia e a sua identidade nacional e, ao mesmo tempo, criando uma fissura no modelo de democracia liberal. Essa concepção de globalização colonial tem corroído o Estado em seu papel de indutor do desenvolvimento e da igualdade social, abrindo espaço para o regresso da colonização em várias sociedades.

Contraditoriamente, tem colocado em questão seu próprio modelo de democracia liberal, fragilizando as instituições e as formas de organização social dos povos em todo mundo. Por isso, as leituras sobre os processos de globalização neoliberal apresentam uma intensa luta para submeter os Estados perante o capital, negligenciando as condições humanas dos povos e as condições sociais de seus territórios.

As linguagens são produções culturais, no sentido amplo da palavra. Como pensá-la a partir dos dialetos e das palavras que foram silenciadas, ocultadas por um estilo de linguagem hegemônica como mecanismo de ratificação dos discursos válidos e competentes, em detrimento dos discursos ditos incompetentes e marginais. É sobre os discursos marginais (ausentes) das linguagens oficiais que Paulo Freire dedica grande parte de seus estudos. Para ele, essa linguagem é a parte fundamental de revelação das situações de opressão das classes populares, constituindo-se em instrumento de poder, como consta no Dicionário Paulo Freire, e conforme assevera Streck (2010, p. 247):

A linguagem para Paulo Freire é a expressão do conhecimento produzido pelo homem em sua relação (aquele que conhece) versus objeto (aquilo que é conhecido), servindo como forma de comunicação carregada por relações de poder, pois as diferenças de linguagem ou idioma têm um fundamento político e ideológico de poder [...].

Nesse sentido, apontamos como perspectiva discutir o conceito de linguagem crítica intercultural: é a capacidade de inteligibilidade da linguagem popular dita pelos povos oprimidos e excluídos desse modelo de globalização colonial; é a linguagem sistematizada a partir dos processos educativos do meio popular, que tornam compreensivos os sentidos de sociedade pela qual se luta; é ação crítica das lutas e das experiências emancipatórias, dita por eles mesmos, do modo como compreendem, da forma como vivem e de sua relação com o mundo.

A linguagem crítica intercultural é a capacidade de articular redes globais de solidariedade em apoio prático às lutas emancipatórias, de modo que as lutas dos oprimidos em cada parte do mundo se tornem uma luta universal de todos os movimentos e organizações sociais do planeta. Isso exige rompimento com as fronteiras do isolamento das lutas locais, tornando visíveis suas diversas formas de injustiça no contexto global. Essa postura exige dos povos subalternizados a construção de uma outra vertente da globalização econômica – a globalização opressora, enraizada pelos processos brutais da globalização colonial. Portanto, a constituição de redes de luta anticapitalista e anticolonial como campo contra-hegemônico ao desenvolvimento do capital no planeta.

Dito de outro modo: são encontros globais de lutas emancipatórias contra os processos de exclusão promovidos pela expansão e pela articulação do capitalismo nos territórios locais, de forma que o encontro da linguagem crítica intercultural dos povos se afirme, necessariamente, pelas vivências de experiências concretas nas lutas uns dos outros, como uma rede de solidariedade real das lutas contra-hegemônicas globais. É essa linguagem libertadora que tem questionado o modelo de democracia liberal, ao longo das últimas duas décadas, tendo sido desacreditada quanto ao seu caráter emancipatório. Apesar de ser hegemônica e dominante, foi a que mais perdeu credibilidade perante os seus representados. Isso reflete a crise dos tradicionais sistemas políticos, uma vez que favorece a corrupção, predominando nos sistemas eleitorais o poder financeiro das elites dominantes.

Essa forma de democracia tem sido representativa, em sua maioria, dos interesses dos grandes grupos econômicos e de setores conservadores, sendo esse o modelo hegemônico de “[...] democracia parlamentar e representativa do tipo Ocidental que tem sido apresentada a diferentes sociedades, um pouco por todo mundo, como o modo ‘natural’ de organização da vida política e da participação dos cidadãos.” (NUNES; SERRA, 2002, p. 257). O acelerado processo de globalização econômica vem colocando em questão a legitimidade da democracia representativa. Essa investida do capital no enfraquecimento da democracia tem repercutido na mobilização da sociedade, marcada por um senso de apatia por parte das organizações sociais com relação à participação dos espaços institucionais de democracia indireta, como conselhos, fóruns, conferências, sobretudo pela natureza consultiva em detrimento da deliberativa nesses espaços públicos. Contudo, ainda existem experiências diversas de democracia na reinvenção da participação popular e do controle social, isso significa lutar por intervenção política mais comprometida com a democracia popular, conforme analisa Santos (2003, p. 42):

A variação na prática democrática é vista como maior interesse no debate democrático atual rompendo com as adjetivações próprias do debate do período da guerra fria – democracias populares *versus* democracias liberais. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, o processo de globalização suscita uma nova ênfase na democracia local da forma democrática no interior do Estado nacional, permitindo a recuperação das tradições participativas em países como o Brasil, a Índia, Moçambique e a África do Sul [...].

Certamente, os desafios para manter a democracia em um nível superior às imposições das forças econômicas têm sido uma tarefa complicada para as forças contra-hegemônicas que, historicamente, tiveram sua forma de participação normatizada pelo Estado mais no campo dos deveres do que dos direitos. Destacamos o exemplo da Grécia, ainda que do ponto de vista político tenha sido simbólico, ao impor um referendo (forma de participação popular) como meio de defesa da democracia ateniense contra as forças mercantis. Stuart Hall (2003, p. 59), ao discutir as condições de emergências das sociedades multiculturais como forças democráticas alternativas ao processo de globalização contemporânea, analisa:

A globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas. Sob essa perspectiva, a globalização não é um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o Destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos à resistência e variação. Ao contrário, é um processo homogeneizante, nos próprios termos de Gramsci. É ‘estruturado em dominância’, mas não pode controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita.

Por isso, há emergência da linguagem crítica intercultural para os povos subjugados e oprimidos na afirmação de sua identidade nacional, a partir de seu local, de seu território e de sua condição e situação social. Para tanto, é necessário ouvir as vozes do mundo, sobretudo dos povos que sofrem com as investidas desumanas do capitalismo. São os oprimidos que carregam a legitimidade primeira de fazer, a partir da linguagem crítica, sua própria tradução, como possibilidade de dar sentidos e significados às suas dores, e como forma de se contrapor às traduções hegemônicas da ciência moderna de inferiorização de seus territórios e de suas identidades nacionais, que, por vezes, impõem-se contra seus projetos de sociedade. Ainda, que as forças contra-hegemônicas tenham enfrentando esse modelo de desenvolvimento capitalista, as consequências principais da destituição do Estado são o aumento da miséria e das desigualdades sociais em várias regiões do planeta.

O Brasil, no contexto da América Latina, sofreu profundamente os impactos do neoliberalismo, em razão de seu recente processo de redemocratização com o fim de 21 anos de ditadura militar. Esse regime de exceção e o neoliberalismo se caracterizaram como

processos brutais de instabilidade social no Brasil, em que as elites locais e nacionais, sob sua justificativa epistêmica, privatizaram o Estado, criando zonas de miséria social em todo país. Os impactos principais dessa intervenção foram registrados na região Nordeste do país, marcado pelo elevado grau de pobreza, miséria, fome, seca, mortalidade infantil, analfabetismo, desemprego da maioria da população. A situação dessa região representava, de forma drástica e inominável, o modelo de desenvolvimento nacional como construção histórica e social da versão hegemônica da elite brasileira.

O modelo de Estado oligárquico na região Nordeste foi marcado pela formação socioeconômica dos setores dominantes, uma vez que sua condição social de subdesenvolvimento, sobretudo nas décadas de 1970 a 1990, é parte do projeto político e das opções dos governos de invisibilidade dessa região no cenário nacional, como afirma Milton Santos (2008, p. 43), ao discutir a totalidade do lugar e o caráter do Estado-Nação como dimensão da integração regional: “A ‘região’ não é mais do que uma subunidade, um subsistema do sistema nacional. A ‘região’ não tem existência autônoma, ela não é mais que uma abstração se tomada separadamente do espaço nacional considerado como todo”. O Nordeste tem sido uma invenção inferior e não existente, condição que significou a perpetuação, por um longo período, das elites locais.

Diante desse contexto, a Educação da população foi também instrumento de dominação das classes populares na região pelas elites locais. Essa realidade de injustiça social se agravava com a ausência de um sistema de justiça social cognitiva com uma proposta educativa contextualizada para o Nordeste.

1.3 O projeto de educação excludente no Sul do Mundo Latino-americano: herança do epistemicídio

O sistema educacional brasileiro tem reproduzido, predominantemente, a velha dicotomia da Educação de alta cultura para os filhos das elites e a Educação para instrução, quase como destino, para os filhos das classes populares. O Estado brasileiro é um país de dimensões continentais, caracterizado, cada vez mais, por uma sociedade complexa e fortemente desigual.

Nossa diversidade e pluralidade imprimem-se em esferas da sociedade, sejam culturais, econômicas, sociais, políticas e regionais, marcadas por profundas desigualdades. Essa realidade vem sendo amplamente questionada por grandes parcelas dos setores

populares, sobretudo com relação às condições de acesso ao sistema educacional que, “[...] numa breve perspectiva histórica, na América Latina, especialmente no Brasil, a escola pública não tem sido uma instituição pensada para acolhimento das classes populares.” (ESTEBAN; TAVARES, 2013, p. 293). Por isso, a Educação tornou-se umas das principais reivindicações como condição de emancipação das classes populares.

O Brasil, ao longo de décadas, vivenciou momentos distintos sob o comando de várias formas de governo – da ditadura militar, entre as décadas de 1960 até final da década de 1980; passando pelo movimento de redemocratização, na década de 1990, até os dias atuais, caracterizado pelo regime presidencialista. Anterior a esse período, os setores privados, em especial, a Igreja Católica, detinham o monopólio da Educação, beneficiando a ideologia da cultura oligárquica e elitista hegemônica na sociedade. Esse contexto foi duramente criticado pelo movimento dos “novos pioneiros”, que se opunham a essa concepção e defendiam uma Educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, baseada no modelo estadunidense, marcando a pregação liberal da Educação, como destaca Medeiros (2010, p. 86);

[...] Antes de 1930, a Igreja Católica era a grande expressão da Educação oficial no Brasil, a qual se realizava, basicamente, de acordo com os interesses dos grandes proprietários, com apoio eclesiástico. A partir de 1930, já identificamos discussões por mudanças, principalmente entre políticos e intelectuais que, à época, cumpriram papel importante. Nas décadas de 1930 e 1950, foram publicados dois manifestos reivindicando a renovação da Educação. De modo geral, os debates em torno do primeiro traziam a questão da escola pública (estatal) ou privada (igreja e proprietários de escola), enquanto no segundo exigia-se que a escola privada fosse disciplinada e controlada pelo Estado.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 5.692, que privilegiava os setores privados, com a expansão do ensino privado, e, para os setores populares, o ensino profissionalizante. Após esse período, o país enfrentou um longo período do Estado de Exceção, prevalecendo o autoritarismo e o regime discricionário, caracterizado pelo aparelhamento do sistema de ensino como instrumento de controle, de dominação e de manutenção da ordem.

Com base nessas ideias e na tentativa de legitimar o regime, o governo militar lançou uma reforma institucional na Educação, com a criação da Lei 5.540/68, a qual promoveu a reforma do ensino superior; e da Lei 5.692/71, que reformou os ensinos primário e secundário. Essas reformas educacionais tinham como objetivo conter a classe média, que

reivindicava mais políticas para o ensino superior, e a profissionalização da mão de obra para os grandes empresários na perspectiva de assumir o controle econômico do país. Essa realidade empurrava prematuramente a população pobre e menos escolarizada para o mercado de trabalho.

Com o advento do processo de redemocratização, culminava no Brasil a implantação do Projeto Neoliberal, na década de 1990. Essa opção representou profundas desigualdades sociais, sendo mais visíveis no sistema educacional brasileiro. Os governos neoliberais promoveram uma verdadeira mudança de rumo no sistema de educacional do país, privilegiando e valorizando a rede privada em detrimento de rede pública de ensino.

A Educação pública enfrentou os efeitos dos ajustes das políticas neoliberais, como o acesso restrito à Educação infantil, a baixa efetividade no ensino fundamental, a elevada distorção idade/nível educacional, a defasagem no ensino, tanto quantitativa (anos estudos) como qualitativa (agora restrita a capacidades e habilidades) dos estudantes, além da redução do ensino profissionalizante, sucateamento do ensino médio, desvalorização dos professores, entre outros.

Enquanto o acesso à escola estava próximo da universalização, com 92,5% para os 20% mais ricos, as crianças de quatro e cinco anos de idade, pertencentes aos 20% mais pobres, apresentavam escolarização de 71,2% (IBGE, 2000). Além das desigualdades de renda, prevalecem as desigualdades regionais, étnicas, geracionais e de gênero, realidade que contribui para índices elevados de evasão escolar e de baixa escolaridade.

Ainda prevalecia um modelo de escola pública cujo conteúdo não dialogava com a realidade social dos sujeitos presentes no ambiente escolar. Dowbor (1998) afirma que a escola precisa ultrapassar seu papel de “lecionador” para ser “gestora do conhecimento”. Em igual sentido, Santos (2005) assevera, a escola tem que ser uma escola de cidadania, cidadania crítica, a qual, naturalmente, deve ensinar e instruir, mas também significa retirar da escola todo o princípio de doutrinação, preconceito e reprodução.

Enquanto muitas regiões no Brasil dispunham de uma rede escolar em expansão, o Nordeste sofria com a falta de escolas em vários estados, sobretudo em relação à oferta de ensino secundário. E, apesar dos elementos naturais que contribuem para a formação de identidade nordestina em relação às demais regiões do Brasil, não resulta de processo natural, mas de uma construção histórica e social.

Esse contexto revela que a geografia social é um fato histórico do processo de intervenção humana. Portanto, a dinâmica de seu espaço possibilita a compreensão da

realidade social e sua transformação a serviço da própria sobrevivência humana, “[...] pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social.” (SANTOS, 2008, p. 22). Por isso, compreendemos como espaço que resulta da intervenção humana. A formação social do Nordeste foi marcada por ciclos de atrasos, de governos oligárquicos, de fome, de sede e de miséria social que se insere no contexto de desenvolvimento do Brasil. Essa concepção consta nas produções da EQUIP – Cadernos do Nordeste nº 10, de 2000, ao analisar o desenvolvimento da região no cenário brasileiro, em razão dos avanços do sistema capitalista global:

A Região Nordeste, com suas peculiaridades próprias, mas como todo o Brasil, é espaço de um mosaico articulado, onde progresso e atraso, pobreza e riqueza, ilhas de desenvolvimento e bolsões de miséria, fazem parte de um único projeto de desenvolvimento, marcado pelo espantoso nível de concentração de renda, articulado a um modelo de economia globalizada, expressão do atual estágio de desenvolvimento capitalista. (p. 3).

Atualmente, de acordo com último censo do IBGE (2010), a região Nordeste registra uma população de 11,19% maior em relação a 2000, saindo de 47,7 milhões para 53,1 milhões de habitantes. Uma taxa de crescimento próxima à média nacional (12,48%). Um território marcado pela ausência estatal e com emergência social. A Educação no Nordeste, por um lado, enfrenta as consequências da ausência de um sistema escolar na história recente da região para as classes populares e, por outro lado, reclama a emergência de um projeto político emancipatório de Educação para uma escola do tempo presente. Esse cenário reafirma a centralidade da Educação como condição de desenvolvimento social da região. Em igual sentido, há um tensionamento sobre o papel do Estado, como esfera governamental responsável pela democratização do acesso ao sistema educacional para o povo nordestino e as classes populares como direito social, regional e epistêmico, como analisa Esteban e Tavares (2013, p. 294):

A compreensão histórica do acesso à escola pública no Brasil nos leva a perceber os interesses em disputa no longo do caminho das classes populares na direção da escola pública: o primeiro deles se explica pela tensão permanente entre o discurso da oferta e democratização da escola pública, sobretudo pelas desigualdades intra e inter-regionais presentes na expansão da escola brasileira, e o segundo diz respeito à dualidade histórica da escolarização oferecida aos brasileiros.

Considerando essa leitura, partimos da tese de que o Nordeste, por décadas, foi retirado do mapa dos programas e das políticas educacionais no Brasil, cujo propósito foi a

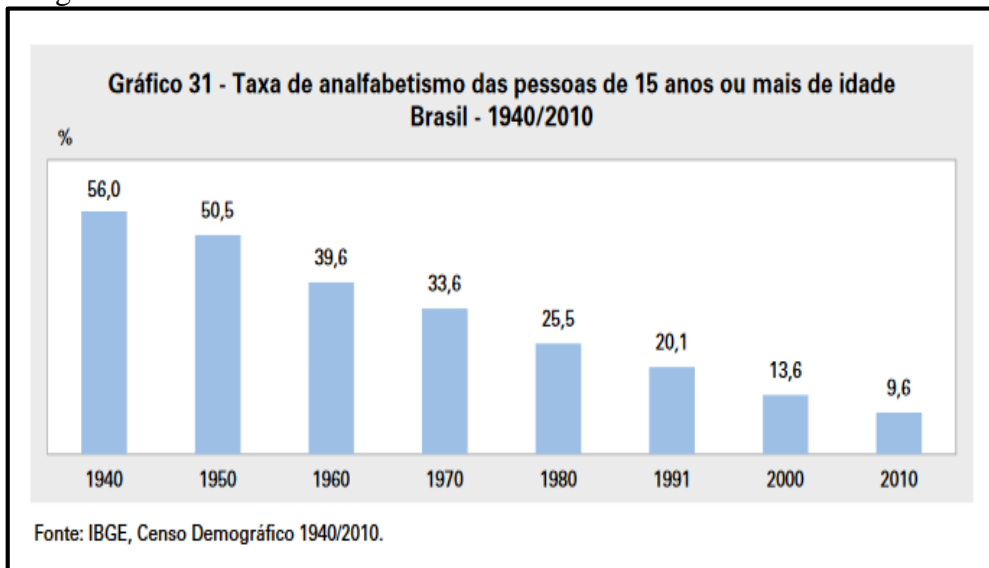
perpetuação de um sistema de dominação político das elites locais. Contraditoriamente, essa lógica tem encontrado práticas educativas de resistência e denúncias pelas classes populares nas lutas pela democratização da escola e do conhecimento, uma vez que “[...] se as decisões educacionais estão centradas em instâncias burocráticas, cabe concretizá-las ao revés do instituído, o que é entendido pela Educação Popular ao apostar na dimensão não formal da Educação.” (STRECK *et al.*, 2014, p. 63), na descolonização dos saberes.

Para compreendermos as origens da Educação Popular como prática educativa das classes populares, baseada numa concepção epistemológica, política-pedagógica, metodológica e ontológica, é necessário revistar o contexto histórico da Educação institucional que tem predominado no Brasil, de modo singular, no Nordeste. A realidade educativa formal no Nordeste, apesar de não ser o único marco referencial para pensar a Educação Popular, tem sido o ponto de partida para questionamento das contradições da Educação dominante no Brasil. Ao passo que as lutas políticas materializam um sistema de Educação democrático como direito das classes populares ao acesso à escola e ao conhecimento, esse contexto exige, ao mesmo tempo, a luta pela qualidade da escola pública como condição de superação do fracasso escolar das classes populares no Brasil, como analisa Esteban (2007, p. 10):

No Brasil, falar de fracasso e exclusão escolar obriga a referência às classes populares. Impossível discutir a escolarização das classes populares sem nos remetermos a uma longa história de fracassos diversos que, por múltiplos percursos, têm negado aos estudantes a possibilidade de ter a experiência do êxito, numa relação em que a escola se configure como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos para todos.

Desse modo, “A luta por uma escola e por um sistema de ensino público efetivamente popular e democrático é antiga, mas ainda prioritária e inadiável; mais há outras formas e outros modos de Educação, além das escolares.” (FAVERO, 1983, p. 8). No período de 1950 a 1960, mais de 50% da população brasileira era analfabeta, como confirmam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010):

Imagem 1 – Taxa de Analfabetismo no Brasil

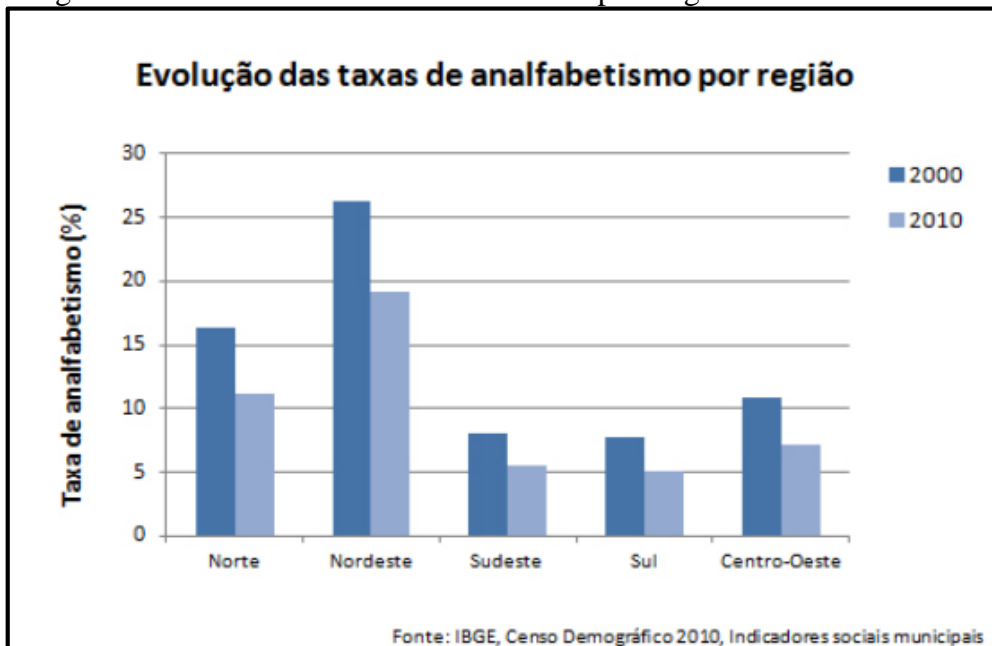


Fonte: IBGE (2010).

Estamos há, exatamente, oito décadas em relação ao ano de 1940, portanto, em um tempo muito recente da situação educacional no Brasil, em que mais da metade da população brasileira era analfabeta. Desse modo, concluímos que, em termos geracionais, sobretudo quanto ao processo de alfabetização e sua relação com a expectativa de vida do povo brasileiro, podemos afirmar que, por um lado, ainda não saímos da primeira geração de analfabetos, e que, por outro lado, não erradicamos o analfabetismo da geração de jovens no contexto atual do Brasil.

Nesse sentido, a oferta de uma política educacional para o Nordeste sempre foi um desafio para as classes populares no Brasil. No Nordeste, considerando o censo de 2010, a região apresenta uma taxa de analfabetismo muito elevada, tendo como referência a população com 50 anos ou mais, chegando a 40,1%, enquanto no Sul esse número é apenas de 12,2%. Apesar de invisíveis pelos dados estatísticos, em uma análise mais profunda, inferimos que toda uma geração de pessoas teve seus direitos negados pela história de exclusão educacional no Brasil. Essa realidade demonstra não apenas a disparidade regional de acesso à Educação, mas que, no tempo atual, mantemos uma grande parcela da geração de jovens analfabetos, semianalfabetos ou analfabetos funcionais, uma vez que, com relação a este último público, a taxa de analfabetismo chega a 27% na região Nordeste, sendo que a maioria está situada na faixa etária de 15 a 25 anos de idade, como podemos verificar:

Imagem 2 – Taxa de Analfabetismo no Brasil por Região



Fonte: IBGE (2010).

Esses dados expressavam não apenas a ausência de políticas educacionais, mas um elevado nível de desigualdades sociais e regionais como modelo de desenvolvimento predominante no Brasil. No censo de 2000, o Nordeste apresentava uma taxa de analfabetismo que era o dobro da taxa nacional. Enquanto a média nacional, em 1940, era de 56% a maioria dos estados nordestinos representava mais de 70% de pessoas analfabetas.

Imagem 3 – Taxa de Analfabetismo no Brasil por Região

| Brasil e Grandes Regiões | Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade | | | Taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade | | |
|--------------------------------|--|--------|----------|---|--------|----------|
| | Total | Homens | Mulheres | Total | Homens | Mulheres |
| Brasil (1) | 13,3 | 13,3 | 13,3 | 95,7 | 95,3 | 96,1 |
| Norte (2) | 11,6 | 11,7 | 11,5 | 95,5 | 95,3 | 95,7 |
| Nordeste | 26,6 | 28,7 | 24,6 | 94,1 | 93,2 | 95,0 |
| Sudeste | 7,8 | 6,8 | 8,7 | 96,7 | 96,6 | 96,9 |
| Sul | 7,8 | 7,1 | 8,4 | 96,5 | 96,7 | 96,3 |
| Centro-Oeste | 10,8 | 10,5 | 11,0 | 96,0 | 95,6 | 96,4 |

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM], Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

Fonte: IBGE (2000).

Ainda que, em 2000, tenha diminuído o percentual de pessoas analfabetas no Nordeste, todos os Estados dessa região permanecem nas primeiras posições quanto aos maiores índices de analfabetismo no Brasil (IBGE, 2010). Os dados apresentam o Nordeste marcado pela ausência de uma política educacional, revelando que a escola pública, como constituição do sistema educativo público, não era prioridade na agenda nacional. Em resultado da presença significativa de movimentos e organizações sociais, de modo especial, dos movimentos de luta e de defesa da escola pública, as classes populares reconstruíram a tradição literária hegemônica de região subdesenvolvida e oligárquica.

Na última década, em razão da eleição de governos do Campo Democrático Popular composto pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB), essa lógica tem sido progressivamente revertida no Nordeste, como mostra os dados recentes do IBGE (2010), sobre o avanço no desenvolvimento social e econômico da região, ainda assim, predomina a ordem hegemônica de desenvolvimento na Região. Estudos e investigações em diferentes áreas do conhecimento destacam que fatores econômicos, sociais, políticos e culturais revelam que está em curso um novo Nordeste, no qual imperam os projetos estruturantes situados no campo do neodesenvolvimentismo, como o agronegócio, a exemplo do projeto MATOPIBA⁸, do projeto de transposição do Rio São Francisco, das Refinarias Petroquímicas, de carvoarias, entre outros. Essa crítica também consta nas publicações da EQUIP como Plano de Ação (2014-2017):

A crítica que se faz é ao modelo de desenvolvimento que permanece concentrador de riqueza e de desigualdades, com seus impactos ambientais e sociais, por exemplo, as grandes obras de hidroelétricas que expulsam os indígenas, ribeirinhos, quilombolas das suas comunidades e territórios. O Agronegócio e as sementes transgênicas que ameaçam a soberania alimentar. Como a grande maioria dos mais pobres do país reside no Nordeste, conclui-se que a diminuição da pobreza tem afetado positivamente a população nordestina. Mas não superou as desigualdades que até hoje afeta de forma

⁸ A expressão MATOPIBA resulta de um acrônimo criado com as iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Essa expressão designa uma realidade geográfica que recobre parcialmente os quatro estados mencionados, caracterizada pela expansão de uma fronteira agrícola baseada em tecnologias modernas de alta produtividade. O projeto prevê o desenvolvimento e a operacionalização de um sistema de planejamento territorial estratégico para a região do MATOPIBA (*site* MATOPIBA). Ele reúne informações numéricas, cartográficas e iconográficas e a caracterização territorial do quadro natural, agrário, agrícola, rural e socioeconômico de 31 microrregiões e 337 municípios dos quatro estados que compõem a região. Ele resulta de um significativo Acordo de Cooperação Técnica assinado entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), por meio do GITE, em 2014. O Acordo tem como objetivo principal dar apoio técnico e científico da Embrapa ao INCRA em questões de governança e de inteligência territorial estratégica. (Disponível em <<https://www.embrapa.br/gite/projetos/matopiba/>>. Acesso em: 13 abr. 2016).

cruel grupos vulneráveis, como agricultores e trabalhadores sem-terra, a população negra, os indígenas, notadamente as mulheres, jovens e crianças que vivem nas áreas periféricas ou municípios do semiárido e demais sub-regiões.

Com relação aos investimentos na área da Educação, no período de 2000 a 2010, a região Nordeste reduziu em muito o percentual da população analfabeta, mas, ainda assim, mantém o maior índice de analfabetismo em relação à média das demais regiões do país. Essa realidade tem sido tensionada pelas lutas sociais das classes populares sobre a emergência do acesso ao conhecimento como condição para pensar um projeto de democratização da Educação e de sociedade. Essa perspectiva é encaminhada pelos avanços das políticas educacionais no Brasil, mas o Nordeste ainda aparece como a região mais atrasada quanto à escolarização, com dados negativos referentes à Educação, como constam nos dados do IBGE (2010):

Em 2010, na área urbana, as mais baixas taxas de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade foram as das Regiões Sul (4,1%) e Sudeste (4,5%), vindo em seguida a da Região Centro-Oeste (5,8%). A mais elevada foi a da Região Nordeste (13,3%), que ainda ficou distanciada da segunda maior, que foi a da Região Norte (7,4%).

Para superar essa construção histórica de exclusão educacional, e discutir um projeto de sociedade democrática, Florestan Fernandes (1989) aponta a relação entre democratização e Educação como elementos fundacionais para as transformações sociais no Brasil, em que “[...] uma não se transforma nem pode transformar-se sem o outra”. E acrescenta, em sua análise:

1º) a transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade; 2º) a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade o sentido de qualquer “política educacional democrática” tem em vista as transformações essenciais da sociedade. (FERNANDES, 1989, p. 13).

Esse contexto refere-se à história de luta das classes populares, não apenas aquelas em favor da Educação, mas a um movimento de luta pela democratização da sociedade, que passa, necessariamente, pela democratização do conhecimento. Isso se dá em razão de as práticas educativas originárias nas lutas contra-hegemônicas constituírem, antes de tudo, uma luta por uma sociedade democrática, que não se faz sem uma Educação libertadora. Ou seja,

uma prática educativa com viés de transformações sociais, de miséria e de exclusão social das classes populares para a instituição de um Estado Democrático de Direito.

Dessa forma, para romper com a lógica de miséria, da seca, da fome e da exclusão social que tem dominado o Nordeste, é necessário um projeto de Educação libertadora como parte da luta por uma escola democrática. Enquanto nas demais regiões brasileiras, a questão educacional predomina a discussão do paradigma predominante de escola, de docência e de ensino-aprendizagem, para o Nordeste o desafio é a luta pela superação do analfabetismo, pela implantação de escolas e pela instituição de um sistema de Educação como parte do movimento político de libertação da população nordestina do analfabetismo.

Pensar essa realidade no contexto de um projeto democrático popular de sociedade exige questionamento e abandono da velha concepção de democracia liberal do projeto de modernidade. O avanço do capitalismo e da globalização colonial, na destituição do Estado Social, compromete a capacidade política de os governos promoverem um sistema educacional emancipatório e democrático.

A participação escolar, no Nordeste, ainda que reduzida pelo insuficiente número de escolas, representava uma oportunidade de alimentação para as crianças das classes populares. Essa realidade era resultado de uma conjuntura histórica e social em que crianças pobres morriam de fome e de sede. A mortalidade infantil constitui o retrato como imagem refletida nas situações e nas condições sociais de exclusão que enfrentava o Nordeste, como registram os dados do IBGE (2000): “A região Nordeste foi a que mais se destacou na década: no início dos anos 1990 tinha uma taxa de mortalidade infantil de 73 óbitos por mil nascidos vivos, representando 72% do total e, em 2000, a taxa de mortalidade era de 44%”. Esses dados, revelam que a população nordestina, sobretudo as crianças, estava totalmente invisível para o Estado brasileiro, vivendo em condições sub-humana.

Música poetizada pelos educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), em 1960, denunciava a realidade de exclusão a que estavam submetidas as classes populares no Nordeste: “Nós descobrimos que a seca no Nordeste. Que a fome e que a peste não é culpa de Deus Pai. A grande culpa é de quem manda no país fazendo o povo infeliz, desse jeito é que não vai.” (ROCHA, 2011). O acesso aos bens de produção e aos serviços públicos como condição humana de garantia dos direitos humanos básicos – Educação, saúde, emprego, recursos hídricos – eram os eixos do desenvolvimento que estavam concentrados nas regiões Sul e Sudeste, como analisa Medeiros (2016, p. 7):

Nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, há um quadro de pobreza instalado, que se reproduz ao longo do tempo, fazendo dessas duas regiões não-lugares no processo de desenvolvimento regional e brasileiro. Tais desigualdades fazem do Sul e Sudeste referência de desenvolvimento e prosperidade e do Norte e Nordeste territórios pobres, atrasados e esquecidos.

A pobreza, o analfabetismo e a ausência de políticas públicas estão intrinsecamente atrelados à política coronelista que alimentou a cultura da dependência política e do patriarcado. Apesar do avanço no processo de industrialização e modernização, as condições para o desenvolvimento da região estavam sob o comando das oligarquias locais que não tinham compromisso com a alteração das estruturas sociais de poder, pois, “[...] historicamente, ficou muitos anos refém de uma política conservadora e de elites agrárias e oligárquicas, mantendo a região dentro de padrões de desenvolvimento marcadamente dependente do aporte do governo central [...]” (GAVETA ABERTA, 2003, p. 79). Esse contexto representa um longo processo histórico de colonização do Brasil, lógica assegurada pelas elites locais, que significou, indiscutivelmente, a “invenção do outro”, pelos marcos da apropriação/violência como impedimento e o atraso da emancipação/regulação sob três formas de fascismo social, como assevera Santos (2010, p. 45-47):

A primeira é *fascismo do apartheid*: segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens – em que predomina o estado de natureza hobbesiano e zonas civilizadas – sob a forma do estado de contrato social. A segunda o *fascismo contratual*: ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil [...] é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam. A terceira é o *fascismo territorial* são os novos territórios coloniais privados dentro do Estado que quase sempre estiveram sujeitos ao colonialismo europeu – cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra seus interesses.

Certamente, essas três dimensões articulam o conceito de colonialidade do poder como novo padrão de poder nos marcos do colonialismo. A fronteira do colonial foi alargada pela lógica capitalista, cujo entendimento se estabelece pela concepção de classificação social e de reprodução e aprofundamento das desigualdades sociais.

O Nordeste foi construindo no imaginário nacional sob essas três formas de fascismo e, talvez, o territorial tenha sido o que mais prevaleceu como cultura dominante pela apropriação e pelo extrativismo dos recursos naturais pelas elites locais. Seus potenciais produtivos foram expropriados, as classes populares foram inferiorizadas, subalternizadas,

desenraizadas e, por vezes, doutrinadas pelo modelo de Educação hegemônica e de escola dominante.

Sob o discurso político de superação das desigualdades sociais, as elites locais alocavam recursos junto ao Governo Federal para o combate à pobreza. Assim, “O Nordeste, por ser mais pobre e miserável do que o resto do país, precisaria de recursos públicos mais vultosos, dos quais as elites dominantes sempre se apropriaram, mas não para superar as desigualdades” (EQUIP, 2004). Enquanto essa lógica de representação social da região prevalecia, várias iniciativas das classes populares retomavam os sentidos de uma identidade nordestina a partir de lutas sociais por direitos e pela construção de projetos alternativos de desenvolvimento para região. Apesar de não questionar as raízes das desigualdades sociais e se reconhecer como liberal, John Dewey analisa essa concepção de Educação ao contextualizar os estudos históricos da Filosofia da Educação e sua relação com a Educação democrática:

A separação entre Educação liberal e Educação profissional tem sua origem na Grécia e foi expressamente formulada com base na divisão de classe, a dos que precisavam trabalhar para sobreviver e a dos que não tinham essa necessidade. A concepção de que a Educação liberal, adaptados aos indivíduos da última classe, é intrinsecamente superior ao treinamento servil da primeira refletia o fato de que uma classe era socialmente livre, e a outra, socialmente escrava. (DEWEY, 2007, p. 30).

A Educação liberal reafirma o sistema de globalização capitalista como processo de mundialização das economias nacionais. Esses processos brutais de desenraizamento, de opressão e, mais recentemente, de destituição do Estado democrático, caracterizados pelo regresso do colonialismo, vêm sendo reafirmados pelo modo de produção do conhecimento dominante.

O processo de reconstrução de uma região, como parte de um projeto global de desenvolvimento para as classes populares, deve superar o conceito de Educação liberal impresso pelo projeto de modernidade eurocêntrico, centrado na divisão de classes e na formação dualista.

Diante desse contexto, é necessário que os sujeitos políticos exerçam o poder de produzir conhecimento como possibilidade de refazer a estrutura social, política e epistemológica dominante, pois, “[...] estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social” (FREIRE, 2011, p. 27). É uma tarefa instigante para a produção do conhecimento, sobretudo na atualidade dos debates de transição/mudança de paradigmas na

produção do conhecimento. Torna-se ainda mais complexa, quando o centro dessa produção científica são os estudos de práticas educativas populares⁹, para além daquelas produzidas nas instituições oficiais, que por séculos estiveram fora da lógica acadêmica. Contudo, a escola não se constituiu como único espaço formativo das classes populares.

Na ausência de uma escola libertadora, os movimentos sociais desenvolveram seus próprios sistemas educativos, sobretudo no processo de organização das lutas por escola pública, gratuita e de qualidade. Essas lutas contra-hegemônicas, protagonizadas pelas classes populares em processo de organização, articulação e formação política dos sujeitos coletivos, possibilitaram outro paradigma de Educação, fundamental na construção de um projeto de sociedade e de justiça social.

Partindo dessa compreensão, ao investigar as práticas educativas dos movimentos e das organizações sociais no Brasil, e, de modo singular, no Nordeste, inspiramo-nos nos estudos pós-coloniais. Essa perspectiva epistemológica se fundamenta pelo reconhecimento dos saberes populares como outra forma de produção do conhecimento para além dos territórios imperiais e das matrizes eurocêntricas, pois

[...] ao longo das últimas décadas, os estudos pós-coloniais têm dado a conhecer, através de diferentes desdobramentos teóricos e implicações políticas, formas outras de ser e de estar no mundo, diversidade esta que tem conhecido um redobrado interesse em vários contextos, dos movimentos sociais à academia, em vários locais do Sul global. (MENESES e SANTOS 2014, p. 6).

A emergência de outros saberes fora dos muros do conhecimento oficial tem sido constituída em uma luta pela transformação social e pela democratização desse espaço acadêmico para a participação das classes populares, como lugar que deve ser ocupado por outros modos de produção do conhecimento. O alcance da luta pela democratização avança não apenas no acesso à universidade, mas também na implantação dos conteúdos que se originam em realidades locais dos sujeitos, com vista ao desenvolvimento de uma vida justa. Para avançar, devemos superar a visão de conhecimento como reprodução, constituindo um pensamento próprio que supere “[...] em qualquer dos níveis educativos como simples

⁹ Estudos caracterizam essa prática educativa como Educação informal, não escolar, social. Neste estudo, preferimos articular essa prática educativa ao popular, como expressão que se refere ao meio popular, originária nas classes populares em lutas populares, marcada pela disputa das classes populares por um projeto popular democrático de sociedade, por isso, o termo popular, em nossa perspectiva, é um terreno de experiências, de vivências e de ações formativas que estão ligadas às lutas do povo, e que, por isso, precisa ser ocupado, retomando seu sentido de povo, de lutas, de transformação, de projeto de sociedade.

transmissão de informação que os alunos devem memorizar e repetir quando são avaliados” (BORDA, 2003, p. 718). Isso implica enfrentar o novo com o novo, potencializando os conhecimentos locais na constituição de uma ciência e de uma universidade com identidade própria. Isso implica suprimir todo resquício do projeto de educação colonial reinventado pelo capitalismo, entendendo que as promessas da modernidade se realizaram plenamente no mundo imperial e que, no mundo colonial, precisamos anexar à realidade concreta nossas próprias promessas de desenvolvimento e de justiça social.

1.4 A crise da universidade pública: entre as promessas da modernidade e a produção científica capitalista

A crise da ciência ocidental, apesar de ser hegemônica, pode ser considerada a crise do cânone científico global? Defendemos a tese de que a crise da ciência eurocêntrica surge em razão da reinvenção do social e do epistêmico como marcas da produção de uma ciência popular. Esse paradigma emergente, no Sul do Mundo Latino-americano, retoma a realidade social como lugar principal para construção e validação da produção do conhecimento em contraposição ao epistemicídio. É o que denominamos de epistexistência – existência da vida, da identidade, do território, dos saberes, da cultura popular, da ressignificação e da produção de novos saberes na ação-transformação das classes populares contra a persistência do epistemicídio e do extrativismo dos conhecimentos do Sul do Mundo Latino-americano.

A Epistexistência diz respeito aos saberes, aos sujeitos, aos modos de conhecimentos alternativos que, na trama da sociologia da ausência, sua emergência afirma a existência das classes populares e de seu lugar no mundo, afirmando, sobretudo, outros modos de produzir cientificamente, colocando em causa a ciência eurocêntrica como única produtora de conhecimento científico. Esse giro epistemológico tem interpelado sobre o que é conhecimento, o que é ciência, o que é epistemologia, permitindo ressignificar esses conceitos dentro do paradigma das Epistemologias do Sul, como assevera Nunes (2010, p. 263): “Torna-se possível, assim, uma dupla operação de ‘resgate’ da epistemologia. Por um lado, esta deixa de estar confinada à reflexão sobre os saberes científicos [...]. A epistemologia passa a abranger explicitamente todos os saberes”. Assim, passamos a considerar que a crise do paradigma hegemônico da ciência ocorre em razão da emergência de outro paradigma de conhecimento que tem sido invisibilizado, negado, ignorado secularmente, o qual denominamos, aqui, de ciência popular.

Esse resgate epistemológico das matrizes emergentes no campo da ciência está situado nos estudos das Epistemologias do Sul e Descoloniais que tratam das concepções de educação popular na América Latina, dentre outras correntes do pensamento contra-hegemônico que articulam a produção do conhecimento às práticas sociais dos sujeitos populares e às suas formas de intervenção transformadora do Mundo.

Fals Borda (1981), ao discutir os níveis de produção científica, apresenta dois tipos de conhecimento: dominante e o emergente. O paradigma emergente é o tema principal de seu interesse científico na construção do conceito de ciência popular, centrada na produção cognitiva para fins práticos, ou seja, que tenha consequências no fazer cotidiano da vida coletiva. Para isso, o autor faz uma crítica profunda à ciência ocidental, que pretende monopolizar o que é ciência, determinando o que é e o que não é científico, ao afirmar que essa ciência não pode ser “de ficção”:

En primer lugar, no es correcto hacer de la ciencia un fetiche, como si esta tuviera entidad y vida propias, capaces de gobernar el universo y determinar la forma y el contexto de nuestra sociedad presente y futura. La ciencia, lejos de ser aquel monstruoso agente de ciencia ficción, no es sino un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas – incluidas las consideradas artísticas, sobrenaturales y extracientíficas – y también a objetivos determinados por clases sociales que aparecen dominantes en ciertos períodos históricos.¹⁰ (FALS BORDA, 1981, p. 180).

Nesse sentido, concordamos com Romão (2013, p. 91) quando afirma que: “Não é a ciência que está em crise, mas um tipo de ciência, formulada pelos intelectuais orgânicos de uma formação social que entrou em uma fase crítica, ou de transição para outro tipo de sociedade.” Essa crise específica da ciência eurocêntrica se reproduz em escala mundial como *modus operandi* de sua reinvenção epistemológica, em razão do autoepistemicídio, que resultou em obsolescência diante das aceleradas mudanças de paradigmas da produção do conhecimento, nos séculos XX e XXI. Com o fato de ela ser hegemônica na produção do conhecimento no espaço acadêmico, o declínio dessa ciência se agrava com as crises do

¹⁰ Em primeiro lugar, não é correcto tornar a ciência um fetiche, como se isso tivesse entidade e própria vida, capaz de gobernar o universo e determinar a forma e o contexto da nossa sociedade presente e futuro. Ciência, longe de ser aquele agente monstruoso de ficção científica, mas é um produto cultural do intelecto humano, um produto que responde às necessidades coletivas específicas – incluindo aquelas consideradas artísticas, sobrenaturais e extracientíficas – objetivos e também determinados por classes sociais que aparecem como dominantes determinados períodos históricos.” Para informações, consultar <<http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Borda-la-ciencia-y-el-pueblo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

desenvolvimento capitalista, provocando impactos estruturais no mundo acadêmico e acelerando decisivamente as crises da universidade pública e dos sistemas de educação em todo Mundo.

Antes da discussão da crise da universidade pública, consideramos a distinção entre ensino universitário público e ensino superior, partindo do entendimento de Frigotto (1995), ao discutir os delírios da razão, quando esse autor destaca que somos capturados pela metamorfose conceitual que visa ao falseamento da realidade, à mistificação e à produção de uma consciência mecânica de negação dos contextos reais, cuja ideologia dominante retira os sentidos originais dos fatos. O autor afirma: “[...] a avalanche de conceitos e categorias que se metamorfoseiam ou se ressignificam, operam no campo ideológico de sorte a dificultar a compreensão da profundidade e perversidade da crise econômica-social, ideológica, ético-política do capitalismo real”. (p. 77). É sob essa lógica do capital que surge o conceito de educação privada, como se a concepção de ensino superior fosse sinônimo de universidade pública, quando ambas resultam do processo de destituição da educação pública, ou seja, são propostas antagônicas na sua essência.

Desse modo, reafirmarmos que o conceito que aqui consideramos de universidade pública – estatal, laica, gratuita e de qualidade social – concretiza-se pelas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão como parte e totalidade que garantem a produção do conhecimento científico universitário que se realiza na graduação e na pós-graduação para um desenvolvimento social e humanamente justo. Consideramos, ainda, o entendimento de uma universidade como um bem público de acesso democrático a todos as classes sociais, evitando o elitismo de sua origem. Santos (2013, p. 464) caracteriza essas instituições universitárias dizendo: “As reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”. As instituições privadas são entidades do mercado educacional não estatal que ofertam o ensino superior que não é universitário – prioritariamente, a graduação –, caracterizado pela produção científica do conhecimento na lógica da qualificação profissional, que se realiza pela dissociação do ensino em relação à pesquisa e à extensão, por vezes, pela inexistência de cursos de pós-graduação.

Isso torna evidente que, mesmo ofertando apenas o ensino e, geralmente, de forma precarizada, os conhecimentos, nessas instituições de ensino superior não universitário, são reconhecidos cientificamente pela ciência hegemônica, apesar de o seu amontoado de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) servir apenas de exposição livresca nas

bibliotecas. Ao contrário, a ciência hegemônica desconhece os critérios de cientificidade da produção de conhecimento com qualidade social mais elevada e com fortes impactos na vida da sociedade, como as tecnologias sociais alternativas produzidas pelos movimentos sociais, por exemplo, a construção das cisternas¹¹ que coletam água da chuva no inverno para abastecer milhares de famílias durante os longos períodos de seca no nordeste, desenvolvida pela Cáritas Brasileira, em parceria com Articulação do Semiárido (ASA); ou, ainda, os cursos de pedagogias do campo¹², desenvolvidos pelo Movimento Sem Terra (MST) como prática educativa de formação integral da população do campo em seus assentamentos e acampamentos, com forte incidência, na atualidade, no espaço acadêmico com a implantação dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo.

Essa contradição no âmago dos critérios de validação da ciência, que legitima os conhecimentos acadêmicos, ainda que obsoletos para existência humana, descredibiliza os saberes populares que ressignificam a vida humana em suas condições de dignidade, reside em que: a primeira forma de produção do conhecimento reafirma a lógica da produção científica para acumulação do capital; e, na segunda, a produção de conhecimento se contrapõe como alternativa ao projeto capitalista excludente, ou seja, está fora dos marcos regulatórios da ciência hegemônica e da perspectiva de desenvolvimento econômico dominante.

Por isso, para evitar um novo processo de negação dos saberes populares, é necessário avançarmos na produção cognitiva dessas práticas sociais, a partir dos sujeitos participantes, como marca originária de sua existência no cânone da ciência. Isso exige um duplo esforço, primeiro, retomar o protagonismo popular na produção do conhecimento acadêmico a partir dos saberes produzidos em seus contextos e, segundo, reduzir o abismo social da universidade em relação a sociedade, ou seja, o seu distanciamento das questões sociais que demandam intervenção do conhecimento para transformação da realidade de exclusão das classes populares.

Nesse sentido, a incidência das classes populares tem retraduzido a educação dominante como educação popular e a universidade elitista como universidade popular democrática enraizada em uma produção científica contra-hegemônica. Essa inovação social

¹¹ As cisternas são depósitos de água produzidos com material de construção, como cimento, areia, tijolos, tubulações, dentre outros, que formam um sistema de encanação ligado ao telhado das casas para a coleta de água da chuva. São construídas pela comunidade local dentro do Programa 1 Milhão de Cisternas como tecnologia social de convivência com a seca, sobretudo, no Nordeste brasileiro.

¹² Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia da Alternância, Pedagogia Popular, dentre outras.

tem permitido a democratização do conhecimento como condição de justiça social e na construção de um projeto de sociedade humanamente viável.

Situada nessa perspectiva, nossa tese se debruça sobre a repercussão da educação popular na ideia de universidade democrática popular como prática educativa, que coloca na cena pública acadêmica a falência do paradigma de educação expresso pelo projeto de modernidade. Diante desse contexto, defendemos que a crise da universidade é uma crise da ciência mercantil ocidental, cujos limites e fronteiras se dilatam com os avanços congêneres das instabilidades e desequilíbrios do sistema capitalista no mundo.

Essa vulnerabilidade social da universidade perante as “crises financeiras” do capitalismo ocorre “[...] porque, no atual estágio da acumulação capitalista, o conhecimento tornou-se a matéria-prima básica.” (ROMÃO, 2013, p. 93), uma vez que a ciência eurocêntrica, em seu estado de entropia negativa, parece não encontrar seu ponto de reequilíbrio no curso da história do desenvolvimento da ciência, em razão do grau de complexidade em que se transformaram os sistemas sociais na atualidade. Diante do avanço da sociedade do conhecimento, há incapacidade do campo científico hegemônico de construir alternativas, o que pode explicar os curtos períodos intermitentes das “crises do capitalismo” e o desenvolvimento atrofiado de uma forma de globalização de caráter colonial no mundo.

Para situar nosso pensamento nessa discussão, investigamos o popular na luta pela educação no contexto do ensino superior e na democratização da universidade. Antes de pensar a contribuição desse espaço de produção do conhecimento como instrumento de justiça social e de cognição, afirmamos que essa possibilidade passa, necessariamente, pela participação ativa dos sujeitos populares no acesso à produção de conhecimentos contextualizados. Ao mesmo tempo, passa pela extinção do conhecimento dominação, a partir de uma intervenção de descolonização e da desopressão. Como disse Fernandes (1989), devemos eliminar a consciência colonial, colonizada e oprimida na universidade a partir de uma pedagogia de justiça social para as classes populares dentro e fora do cânone científico.

Quando nos propomos a discutir as crises da universidade, partimos de algumas considerações centrais: primeiro, enquanto o mundo eurocêntrico e o estadunidense discutem as crises da universidade, o mundo colonial lutava por um projeto de independência política dos domínios imperiais; em segundo lugar, considerando a velocidade com que a matriz “igualdade, fraternidade e liberdade” se traduz em emancipação social no mundo europeu, exigindo a construção de uma universidade centrada na produção de alta cultura, do outro lado da linha, no Sul do Mundo Latino-americano, as promessas da modernidade se reduziram

na versão cristã de alfabetização e de uma educação dominante; no terceiro aspecto, enquanto no capitalismo europeu e no estadunidense as ideias de universidade se fundam na formação do estudioso e do intelectual detentor do conhecimento científico, a ideia de universidade no mundo colonial era reduzida de seu papel criativo, imersa na formação do “especialista” e do “profissional”, preparando um operário com qualificação técnica e uma mão de obra precarizada para a produção capitalista; em quarto lugar, enquanto no norte do Mundo o Estado Liberal garantia a consolidação de uma universidade de alta tecnologia com avanços significativos no desenvolvimento desses continentes e de seus pares, em um caminho inverso, no Sul do Mundo Latino-americano, a força do neoliberalismo destituía o poder do Estado na construção de qualquer matriz de universidade democrática, marcada por um longo processo de sucateamento e de privatização do ensino público, como afirma Florestan Fernandes (1989, p. 82-84) ao discutir a crise da universidade brasileira:

A universidade está em crise em todo o Mundo. No Brasil, nós enfrentamos a crise pelo seu lado mais superficial, o da carência de recursos materiais e humanos. Na Europa, nos Estados Unidos e nos países em transição para o socialismo a crise assume outras polaridades. Diante desses paradigmas e dessas tendências, a nossa crise é moléstia de crescimento infantil e um impasse moral. A descolonização mental, fácil no deslanche inicial, assumiu a feição de um feito impossível. Cabeças modeladas e por vezes esterilizadas no exterior, viram-se frente a frente de obrigações que se chocavam com os padrões universitários vigentes nos Estados Unidos e na Europa capitalista avançada.

Esse giro sobre a crise da universidade, no Brasil, revela os contextos da constituição das ideias de universidade no Sul do Mundo Latino-americano, apesar da baixa repercussão nas crises da universidade no mundo, teve forte impactos no interior das nacionalidades latinoamericana, aumentando os processos de exclusão e de aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. Essa realidade coaduna com o pensamento de que as ideias de universidade e as suas crises assumem dinâmicas diferentes no tempo e no espaço, em razão de sua existência ou de sua ausência como aparato institucional de produção do conhecimento e de desenvolvimento da sociedade.

No contexto do capitalismo, a crise da universidade é reflexo das crises universais econômicas, políticas e sociais no mundo, uma vez que a gênese do pensamento histórico de formação social tem sido legitimada pela ciência eurocêntrica enquanto campo hegemônico de sustentação desse modelo de desenvolvimento econômico concentrador de saber e de poder. Por isso, nesse processo de reinvenção da universidade, devemos exteriorizar os graves

problemas sociais, políticos e econômicos que condicionam o desenvolvimento acadêmico, restringem sua autonomia, reduzem sua legitimação e monopolizam sua democratização garantindo o acesso somente às elites.

Nesse sentido, devemos interiorizar na universidade um questionamento ético e político a respeito do papel dos intelectuais contra o monopólio de classe sobre o saber como forma de poder, de dominação e de reprodução das desigualdades sociais, que se tornam incompatíveis em relação à construção de um projeto de sociedade com justiça social. Contra essa lógica, devemos disputar os rumos de superação da crise da universidade, em razão do grau de importância política e epistemológica que essa instituição exerce na formação das classes populares e no processo de democratização da sociedade. Para isso precisamos enfrentar três crises dentro da universidade, apontadas por Santos (2013): as três dimensões das crises da universidade em três momentos históricos do desenvolvimento do capitalismo que geram algumas dicotomias, que precisam ser enfrentadas. Mas as crises também implicam rupturas, inovação e, por vezes, reconstrução. É a partir dessas contradições que podem emergir alternativas educativas que reafirmam a justiça social.

Considerando esse pensamento, passamos a discutir esses tipos de crises e suas contradições. A primeira é a crise da hegemonia, que se caracteriza pela contradição entre as promessas de educação e o desenvolvimento no mundo trabalho, dentro da ilusão da oferta de trabalho e de educação em ritmos equiparados. Desse modo, “o mundo ilustrado” e o “mundo do trabalho” se transformam: a educação para a alta cultura se reduz à educação para trabalho, ao ensino de aptidões técnicas, à produção de conhecimentos utilitários, à formação profissional; o trabalho como engrenagem movida à força braçal se subjaz diante da concepção de trabalho intelectual, por vezes, denominados de trabalho qualificado e não qualificado, respectivamente.

Essa crise se agrava pela dicotomia entre a produção de alta cultura (conhecimentos exemplares) de cultura do sujeito e cultura popular (conhecimento funcionais) como cultura do objeto e persiste com a separação entre teoria e prática e a realização absoluta da primeira nas dimensões do ensino superior. Tal crise avança com as exigências da produtividade como medida de desempenho científico nos marcos da produtividade industrial que se identificam com a fase do capitalismo liberal, no final do século XIX, entre 1801 e 1901. Santos (2013, p. 375) analisa que “A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos

de atingir seus objetivos”. A produção de alta cultura, personificada na predominância das elites na universidade, impossibilita o processo de democratização do conhecimento e a formação de uma universidade de caráter mais popular e progressista.

As ideias de universidade eurocêntrica, em sua versão de dominação, de assimilação e de reprodução, foram questões de grande preocupação no pensamento de Gabriel Márquez. O escritor, em 1982, questionava a intervenção do pensamento eurocêntrico e suas formas de dominação do Sul do Mundo Latino-americano, impedindo a concretização de uma vida digna e da justiça social para os povos dos países latino-americanos, cuja colonização epistemológica menosprezava a ideia de uma identidade epistêmica própria dos povos originários e seus conhecimentos contextualizados como condição de sua existência no mundo, ao analisar:

Mas creio que os europeus esclarecidos, os que lutam também aqui por uma pátria grande mais humana e mais justa, poderiam melhor nos ajudar se revisassem a fundo sua maneira de nos ver. A solidariedade com nossos sonhos não nos fará sentir menos solitários enquanto não se concretize com atos de apoio legítimo aos povos que assumem a ilusão de ter uma vida própria na divisão do Mundo. [...] Não obstante, os progressos da navegação que reduziram tantas distâncias entre nossas Américas e a Europa, parecem haver aumentado nossa distância cultural. (MÁRQUEZ, 2014, p. 13)

Esses contextos aceleram e aprofundam as crises das universidades, que foram registradas na crítica de Mariátegui (2000). Ao discutir a apatia cognitiva que caracterizava as universidades e a educação no Peru, o autor cita o exemplo da Universidade de San Marcos, ao dizer:

A Universidade de San Marcos seria uma instituição estática: não tinha interesse nas inquietações, nas paixões, nos problemas e nas preocupações que comoveriam outros centros de ensino superior no mundo. Vivia à margem dos novos tempos, como se não se desse conta de seus teóricos, pensadores e críticos. Seus catedráticos conservadores, reacionários e civilistas, de temperamento burocrático e acomodado, só se importavam com a literatura do curso que ministravam e apenas se interessavam por altos cargos públicos ou em dar assessorias a empresas privadas capitalistas. (PERICÁS, 2006, p. 196).

Esse contexto revela a apatia cognitiva e o distanciamento dos intelectuais da vida pública e dos problemas sociais, econômicos e políticos que caracterizavam a realidade das sociedades latinas. Esses contextos passavam a exigir da universidade um papel ativo na garantia de uma educação comprometida com a produção científica do conhecimento situado

nos problemas sociais, enquanto centro de cultura disponível para o desenvolvimento humano justo. Contudo, essa missão, não foi cumprida em razão do desenvolvimento histórico dessas instituições como aparelho reprodutor das desigualdades, uma vez que seu processo de formação social está enraizado na lógica colonial que se aprofunda com o corporativismo e com a produtividade para a lógica capitalista, com intervenção direcionada do conhecimento para a iniciativa privada em detrimento da esfera pública.

Esse modelo de universidade se difunde no Sul do Mundo Latino-americano, entre a “despolitização competitiva” e a “politização neoliberal”, pensamento hegemônico que aprofunda a crise da universidade, secundarizando seu potencial produtivo no desenvolvimento da sociedade e no processo de democratização do conhecimento. A regulação estatal liberal combinada à matriz econômico-acadêmica aprofunda o elitismo científico e acelera os limites de acesso à educação pelas classes populares. O caráter organizativo do conhecimento colonizador que sustenta os sistemas do norte do Mundo sobre o modelo de educação em vários países, impede a transformação dos processos gerando maior exclusão e desigualdades nesses territórios. Fazendo uma crítica Romão (2013, p. 99) analisa o contexto da universidade brasileira, afirmando:

Herdeira da universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a Universidade Brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o competitivismo da segunda. É que, no Novo Mundo colonizado, a universidade europeia passara a ser, simultaneamente, um dos mais importantes canais de distinção social da minoria colonizadora e de seus aliados locais e um dos mais odiosos critérios de discriminação da maioria da população colonizada, ou melhor, escravizada.

As classes populares do Sul do Mundo Latino-americano aprofundam a concepção de Educação Popular como instrumento de conscientização política e formação cidadã, dando-lhe um sentido prático na realidade social, contribuindo com uma concepção pedagógica de auto-organização, de autoformação, de autoação para uma ação/transformação na luta pela democracia na esfera pública nas diversas áreas sociais. O caráter político dos movimentos sociais assegura as diversas formas de resistência aos governos autoritários e colabora na constituição de uma proposta de sistema de educação como responsabilidade do Estado, como caminho para a superação das desigualdades educacionais e sociais impostas pelo projeto neoliberal no Sul do Mundo Latino-americano. A Educação Popular em luta dentro e fora do espaço acadêmico se constitui em uma força social anticapitalista fundamental na discussão sobre o papel social da universidade e sobre as ideias políticas de universidades populares, o

que significa a popularização, por via da democratização, do acesso à universidade pública, ou por meio, por exemplo, da criação de universidades populares especializadas nas demandas locais.

Boaventura Santos (2013) aponta que a segunda crise é de legitimidade, que culmina com o ciclo do capitalismo organizado, do final do século XIX até a década de 60 (1901-1960). Segundo esse autor, “[...] a crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação *superior* e a *alta* cultura são prerrogativas das classes superiores, altas.” (p. 403). Predomina, nesse período, a concepção de Estado Social Direito para o Norte do Mundo, enquanto que para o Sul do Mundo Latino-americano restavam os ajustes do Estado Neoliberal, disfarçado de desenvolvimentista e regulador da emancipação social. Essa realidade, na América Latina, terá um nível de agravamento político, com os regimes ditatoriais, que, em muitos casos, são instrumento de operacionalização dessa lógica econômica. Isso resultara no aumento da miséria da maioria da população, acentuando os índices em todas as áreas sociais.

Diante desse contexto, na perspectiva popular, os setores excluídos do acesso à universidade, em razão de essa ser uma instituição elitista, seletiva e excludente, criam alternativas educativas na produção do conhecimento no sentido de retomar seu papel social como protagonista na construção de sua razão libertadora. A partir desse itinerário de lutas por direitos, surgem as ideias de Educação Popular, de universidades populares e das escolas de formação popular como caminhos para a democratização do conhecimento e do acesso ao ensino superior no Sul do Mundo Latino-americano. As universidades são espaços estratégicos de organização das formas de lutas e de resistências das classes populares como espaços próprios de validação de seus conhecimentos.

A terceira crise é a institucional, situada na contradição entre autonomia institucional e produtividade social, sob a lógica do capitalismo universitário que desvaloriza as especificidades e os contextos locais na produção de conhecimento “prudente para uma vida decente, proposto por Santos (2003)¹³”, justificado no discurso de falseamento da realidade em que se afirma haver necessidade de exportação de modelos organizativos eficientes de outras instituições científicas para atender ao acelerado marco da produtividade investigativa. Esse período se confunde com o do Capitalismo Desorganizado, do final da década de 1960 até a atualidade. Essa forma de capitalismo pode ser identificada com as recentes crises dos

¹³ O livro organizado por Santos (2010) apresenta a diversidade epistemológica da ciência na construção do conceito de conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisitado.

sistemas financeiro, imobiliário e bancário. Não por acaso, são esses sistemas que mais têm acumulado capital, enquanto que a tão proclamada falência não se concretiza.

Há falência, somente do Estado. Esse aparato estatal é reduzido para salvaguardar o mercado. Sobre a crise no contexto da universidade, Santos (2013) afirma: “O valor que está em causa na crise institucional é a autonomia universitária e os fatores que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação, são a crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais” (p. 407). Ora, com as crises do capitalismo, o Estado passa ser o principal “salvador” desse sistema, com investimentos no resgate das instituições financeiras, em detrimento das instituições sociais. Para isso, retira-se do Estado sua função social de promovedor do bem-estar social, o que traz fortes impactos para as áreas sociais, em que historicamente, a educação é mais atingida.

A cada crise do capitalismo privado, o Estado volta à sua condição mínima de investimento social, gerando um desequilíbrio nas instituições estatais. Ou seja, as grandes empresas privadas passam a sobreviver com os recursos financeiros públicos, gerando desigualdades sociais e violação de direitos e aumentando a miséria social. Diante desse cenário, a universidade perde investimentos, acelera-se seu caráter de instituição com formação voltada para especialização de mão de obra, ocorre a diminuição na realização de concursos públicos, há redução de cursos e vagas e aumenta o processo de terceirização de atividades fins.

Essa crise é minuciosamente gestada e gerenciada pelo capitalismo e é consolidada pelos marcos regulatórios aprovados pelas elites dominantes no sistema político. Com isso, cresce o número de instituições privadas nos diferentes níveis e modalidades educacionais, e o ensino não universitário vira mercadoria do capital sob o logotipo de educação superior universitária. É preciso reconhecer que o capital financeiro demanda um capital científico para a legitimação de suas bases de produção. Nesse sentido, fora da ótica do desenvolvimento capitalista, assim como da disputa de classes, dificilmente conseguiremos constituir um pensamento alternativo de universidade e de democracia social e epistêmica.

Os exemplos desse campo de disputa vêm da América Latina, com as várias experiências educativas que passaram a exigir do Estado uma intervenção mais consolidada de projeto de democratização da universidade. Em que pesem os discursos de desvalorização da educação, a execução de programas sociais de acesso ao ensino básico e ao ensino superior, representou um grande avanço para as classes populares. Essa questão merece um estudo mais qualificado no que diz respeito à sua proposição enquanto políticas públicas,

percebendo seus impactos sociais e seus condicionantes, mas limites de nosso estudo nos impedem de avançar nesse campo de análise.

Considerando isso, mantemos nosso itinerário na construção de um pensamento alternativo de ciência e na proposição de formas de superação das crises da universidade. Olhando a vasta produção epistêmica e social no mundo, partimos das experiências da Educação Popular. Essa perspectiva epistemológica dialoga com os debates mais recentes em torno da ciência e da produção de conhecimento contra-hegemônico no contexto das “Epistemologias do Sul”, mas especificamente na Ecologia dos Saberes. Tomamos de empréstimo o desenvolvimento histórico das ideias de universidade popular e de democratização do conhecimento na reinvenção da universidade pública. Para isso, percorremos o itinerário histórico e social da Educação Popular nessas instituições.

1.5 As ideias de Educação Popular na constituição das Universidades Populares: democratização do cânone científico

Os paradigmas de ciência e de conhecimento se alteram e se transformam sem alcançar a realidade social como lugar de sua mudança estrutural mais profunda. Para esse tipo eurocentrado de ciência, a realidade social é uma abstração que suas fórmulas e seus postulados não conseguem tocar, esquecendo que as “mãos cognoscentes” que constroem essas variantes de medidas são as mesmas que dominam e determinam essas áreas na sociedade. Como disse Fals Borda (1981), a ciência não pode ser resultado de uma ficção e de uma imaginação “suprema”, que, suspensa no ar, determina as condições de vida e de morte do humano e da natureza. Sobre essas supostas neutralidade e objetividade proclamadas pela ciência ocidental, José Boufleuer (2010, p. 85), no Dicionário Paulo Freire, contrapõe-se a essa ideia, recolocando os conhecimentos e a ciência como obras da cultura humana, ao dizer:

O conhecimento, como resultado de processos de aprendizagem, não existe no abstrato. Ele só existe “aderido” a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar comparecer com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Em não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e, conseqüentemente, não contribui para a modificação de seu entorno.

A ideia principal da ciência popular enquanto paradigma emergente das classes populares se ancora nessa perspectiva do sujeito como protagonista na produção do

conhecimento, que significa alterar sua própria condição de cognição e de fazer ciência para a transformação de sua comunidade e de sua vida. Nesse sentido, “Quando falamos de *explosão do conhecimento* e *explosão epistemológica*, podemos dizer que a *sociedade do conhecimento* introduziu mudanças epistemológicas de tal dimensão que transformou as ciências?” (CHAUÍ, 2008, p. 9). Apesar de a ciência eurocêntrica definhar diante da sociedade do conhecimento e do grau de complexidade com que se estabelece no meio social, em razão de diversas causas e de efeitos variados, dificilmente reconhecerá outros sujeitos e outras formas de fazer ciência.

Mas, como a ciência eurocêntrica perdeu seu próprio controle na produção do conhecimento, bem como as formas de validação que parecem declinar na sua reinvenção epistemológica, outras formas de conhecer estão a emergir na sociedade, encontrando novos instrumentos de validação de sua matriz cognitiva. Diante dessa inovação científica, a Educação Popular vem se consolidando como um instrumento educativo contra-hegemônico que se origina a partir da realidade dos sujeitos populares em diálogo com outros contextos sociais no mundo. Desse modo, as classes populares recriam formas de enfrentamento aos processos de opressão e de negação de suas identidades, resguardadas as especificidades de cada contexto, avançam na constituição de uma matriz institucional de Universidade Popular, tanto no Norte como no Sul do Mundo Latino-americano, o popular se ressignifica, mas mantém sua originalidade de democratização do público estatal como direito inalienável das classes populares.

Essas experiências retomam não apenas o conceito de educação popular na construção de uma matriz transgressora na disputa dos rumos da crise da universidade, mas também os paradigmas de ciência, de educação e de projeto de sociedade. De outro modo, é uma tentativa de superar a lógica científica vigente de formação para o mercado. Para isso, faz-se necessária uma formação ancorada em uma perspectiva humanística que consiga retraduzir as promessas de igualdade, de fraternidade e de liberdade como resultado de um projeto de justiça social, e não como apropriação e violência, como se estabeleceu no Sul do Mundo Latino-americano e no Sul do Norte Eurocêntrico.

Para isso, percorremos a contribuição histórica da Educação Popular nas ideias de criação das universidades populares como projeto de educação alternativa das classes populares no Sul do Mundo Latino-americano, especificamente na Europa e na América Latina, que, pelo alcance de nossas leituras, se restringem ao mapeamento de algumas experiências de universidades, em ambos os contextos. As universidades populares estão na

gênese das práticas educativas do meio popular que vêm organizando e reformulando os princípios da Educação Popular, o que é possível pelo protagonismo das classes operárias e populares nos contextos de luta pela educação pública e por um ensino voltado para trabalho.

Encontramos alguns exemplos de universidade popular na França, na Espanha, na Alemanha e em Portugal, ora expressando a luta pela democratização da universidade pública estatal, ora nas ideias de criação de universidades populares contextualizadas e específicas ligadas às organizações sociais dos trabalhadores, ora como centros, institutos, fundações, conselhos de formação política e ensino superior das classes populares. Na Europa, essas ideias estão situadas na construção de um humanismo laico, de origem democrática e popular, como afirma Lucien Mercier (2002, p. 118):

EN LA LARGA HISTORIA de la educación popular en relación con los adultos, las Universidades Populares ocupan en Francia un lugar esencial. Nacidas en 1899, en el momento del *Affaire Dreyfus*, conjugan la fuerte demanda obrera de educación popular y la voluntad de «ir hacia el pueblo» por parte de los intelectuales. Evocar la génesis de las Universidades Populares en Francia es recalcar la personalidad de Georges Deherme [1867-1937], obrero autodidacta, propagandista, movilizador de energías que desembocarán en el célebre movimiento de *La Coopération des idées* [*La Cooperación de las ideas*], inaugurada el 9 de octubre de 1899 en el n.º 157 del Faubourg Saint-Antoine en París, en un barrio popular, el 11º distrito.¹⁴

As ideias principais que se busca alcançar com a criação das universidades populares na França se referiam ao compromisso com a organização e a formação do povo, mais especificamente dos trabalhadores, e com a formação política do militante. Sob várias denominações, as universidades populares eram identificadas como Universidade Obrera, Universidade Social, Universidade Proletária, Universidad del Pueblo e tinham como principais referências de organização político-pedagógica as concepções da Educação Popular. Outra dimensão dessa proposta de ensino superior é a ideia de uma “la ciencia del proletariado” fundamentada no marxismo que tinha como objetivo “elevar o nível cultural dos trabalhadores”, bem como ser um instrumento de “formación total del militante” (MERCIER (2002, p. 134). A universidade popular era concebida como uma grande esperança para a

¹⁴ “Na longa história da educação popular em relação aos adultos, as universidades populares ocupam um lugar essencial na França. Nascidas em 1899, no momento do *Affaire Dreyfus*, combinam a forte demanda de trabalho para a educação popular e a vontade de “ir ao povo” por parte dos intelectuais. Evocar a gênese das universidades populares na França é enfatizar a personalidade de Georges Deherme [1867-1937], trabalhador autodidata, propagandista, mobilizador das energias que levaram ao famoso movimento de *La Coopération des idées* [Cooperação de ideias], inaugurado em 9 de Outubro de 1899, no n.º 157 do Faubourg Saint-Antoine, em Paris, em um bairro popular, o 11º distrito.”

capacitação dos trabalhadores, uma forma de compromisso político com a ciência e com a perspectiva de emancipação social situada como estratégia na luta de classe.

Em que pesem suas especificidades, essas experiências tinham como propósito garantir formatos institucionais democráticos de universidade pública, que vinham sendo denominados de Nova Universidade¹⁵. A educação, enquanto projeto de autoeducação das ações coletivas dos trabalhadores, ainda assim, representou uma divisão entre trabalhadores intelectuais orgânicos e trabalhadores intelectuais, sendo que os primeiros estão organicamente comprometidos com a luta de classes e os segundos apresentam certa apatia no processo de inserção organizativa na luta por direitos.

Na Alemanha, o termo *Volksbildung*¹⁶ traz em seu significado, na tradução mais aproximada para a língua portuguesa, a educação popular como proposta de interesse público pela educação e pela cultura do povo, como forma de superação das desigualdades, que se tornarão mais agudas na sociedade, caso continuem sendo ignoradas como dimensões do desenvolvimento social do país. A educação popular como concepção de luta contra as desigualdades sociais representava um instrumento de constituição de um sistema de ensino público na Alemanha, sobretudo na metade do século XIX.

Seitter (2002), ao estudar a formação da Educação Popular na Alemanha e na Espanha, aponta que, no caso específico da sociedade alemã, a *Volksbildung* estava ligada a uma proposta político-pedagógica multifuncional protagonizada pela iniciativa de associações privadas sustentadas pelos movimentos sociais, em razão da ascensão do liberalismo burguês e da necessidade de qualificação profissional para o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social como compensação ao sistema de ensino público, iniciativas para além do Estado, mas como perspectiva de proposição de um sistema educacional mais democrático no que diz respeito ao acesso por parte dos setores populares. “As técnicas de reprodução de cultura elementar (leitura, escrita, aritmética) se tornaram o centro das muitas iniciativas de Educação Popular e levaram a uma mudança sucessiva de vida diária, a aprendizagem tradicional e imitativa para ofertas educativas organizadas e institucionalizadas.” (2002, p. 13). Nesse sentido, a iniciativa da sociedade civil foi fundamental para a efetivação de uma política educacional como direito do cidadão e dever do Estado.

¹⁵ Mercier (2002) afirma: Educação dos trabalhadores, pois, presente em numerosos projectos de renovação -citemos escola e sistema universitário Compagnons del'Université nouvelle [Companheiros da nova Universidade] - que florescem na década de 20.

¹⁶ Disponível em: <<http://pt.bab.la/dicionario/alemao-portugues/volksbildung>>.

Os movimentos sociais eram os principais protagonistas da proposta de Educação Popular multifuncional como prática educativa que tinha como objetivo a transmissão de um conhecimento técnico e profissional, e o cultivo do grau de conhecimento científico geral e da sociabilidade ou organização de serviços de bem-estar, como analisa Seitter (2002, p. 12):

Hasta mediados del siglo XIX, existía en ambos países una situación inicial relativamente similar: la importancia de un asociacionismo multifuncional, fundado por iniciativas privadas, que organizaba un amplio espectro de servicios para sus miembros, facilitando competencias de comunicación general como leer, escribir y calcular, y que era sostenido en gran medida por movimientos sociales.¹⁷

A Educação Popular, como processo de democratização da esfera pública estatal, ressignificou o papel do ensino como instrumento capaz de se transformar em uma proposta de educação pública, de ciência como dimensão da alta cultura como condição do desenvolvimento da Alemanha, diante do avanço do Liberalismo. Ainda assim, a Educação Popular é caracterizada como uma perspectiva de escolarização de jovens e de adultos e é voltada para a qualificação profissional dos setores populares nos níveis básicos da escolarização. Apesar disso, essa perspectiva de ensino estava comprometida com a formação no ensino superior a partir da criação das Escolas Superiores Populares, como identifica Heribert Hinzen (2009, p. 348) ao analisar a construção histórica da Educação de Adultos como proposta de ensino ao longo da vida, na Alemanha e no restante da Europa, em razão da participação desse autor na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)¹⁸, em junho de 2008, na Hungria. Hinzen afirma:

A Associação Alemã de Escolas Superiores Populares (*Deutscher Volkshochschul-Verband – DVV*) alcançou seu espaço por meio de diversas iniciativas. Em um manifesto, ela afirma que “a educação continuada exerce um papel central sobre o currículo de uma pessoa”. A palavra-chave “globalização”, as “fortes mudanças tecnológicas”, a “participação na vida profissional e social” conduzem ao “importante significado da educação

¹⁷ Até meados do século XIX, existia em ambos os países uma situação inicial relativamente semelhante: a importância de uma associação multifuncional, fundada por iniciativas privadas, que organizava um amplo espectro de serviços para os seus membros, facilitando habilidades de comunicação em geral, como ler, escrever e calcular, e que era em grande parte sustentada pelos movimentos sociais.

¹⁸ A conferência regional para a Europa, a América do Norte e Israel foi realizada na Hungria entre 3 e 5 de dezembro de 2008. A CONFINTEA é classificada pela UNESCO na categoria 2 e, como tal, é considerada uma conferência intergovernamental, exigindo a preparação de relatórios nacionais e de um documento final da conferência, todos de caráter obrigatório. Para mais detalhes, acessar: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a12.pdf>>.

continuada para o desenvolvimento individual, econômico e social na Alemanha está, há muito tempo, demonstrado cientificamente”.

Essas experiências constituem as referências para as ideias de educação pública básica e superior na Alemanha, apesar da contribuição da Educação Popular como base de fundação para a construção de um sistema estatal de educação, que é o ensino superior na Europa. Em que pese a especificidade de cada país, as tentativas de elitização e de padronização do ensino predominam nas ideias de universidade pública desde a sua fundação até a atualidade, sobretudo depois do Tratado Internacional de Bolonha¹⁹, como registram Santos e Filho (2008, p. 92), quando discutem caminhos para uma nova universidade para o século XXI:

Durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com uma imensa multiplicidade de modelos de formação superior. Praticamente cada país do continente europeu adotou uma versão de sistema universitário diretamente da universidade elitizada do século XVIII. A universidade de pesquisa inspirada na Reforma de Humboldt consolidou-se na Alemanha e no Reino Unido. Na França, a rede de universidade convivia com os *collèges* (muito distintos dos *colleges* norte-americanos), com as *écoles supérieures* e com as *écoles polytechniques*. Nos países mediterrâneos, em especial, na Itália, seguiam-se ainda formatos de setecentistas de formação profissional bacharelesca. Em Portugal, além disso, as diretrizes estruturais da universidade francesa pré-Reforma Bonaparte eram respeitadas.

Essa concepção de ensino universitário europeu repercutiu na implantação de universidade em todo o mundo, sobretudo nas “antigas coloniais”, em que são reproduzidas esse modelos de ensino em um grau bastante diferente das experiências originais de organização universitária das metrópoles, cuja homogeneização assimétrica desconsiderou modos, especificidades e a realidades social desses contextos. Essa padronização não significou apenas a organização científica, mas a imposição de um modelo de ciência hegemônica eurocentrada, que avança sobre o Sul do Mundo Latino-americano na destituição dos sistemas educativos próprios e dos seus saberes locais. Apesar disso, nas últimas décadas, a Educação Popular tem um conjunto de aportes epistemológicos e metodológicos que se

¹⁹ Em 1999, os ministros de 29 países europeus, incluindo Portugal, reuniram-se em Bolonha e assinaram a declaração que estabeleceu a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010. De forma a alcançar os objetivos de harmonização e de uniformização dos sistemas de ensino superior a nível europeu, a Declaração de Bolonha propôs como objetivos: aumentar a competitividade dos referidos sistemas de ensino e promover a mobilidade e a empregabilidade no espaço europeu. Mais informações, consultar: <<http://www.unl.pt/index.php?&s=universidade&pid=240>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

encaminham para a construção de uma ciência própria como condição de justiça social e cognitiva.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos ou à Educação Não Formal, na história da Educação Popular, estão presentes os ideais de universidade popular, tendo a Espanha como marco inicial, segundo um estudo historiográfico²⁰, com experiências organizadas pela Federação de Estudantes Universitários nas cidades de Madri, de Valência e de Sevilha, entre 1903 e 1939. Há mais de um século essa prática educativa tem contribuído para a construção de uma nova consciência sobre um projeto de educação voltado para a justiça social. Atualmente, são mais de 200 universidades populares associadas à Federação Espanhola de Universidades Populares (FEUP). Segundo Osório (2006, p. 135), “Em Espanha, a educação popular tem estado, desde finais do séc. XIX, muito relacionada com as Universidades Populares, os Centros Culturais, as Casas de Cultura, os Centros Cívicos e outras organizações sociais.”

Assim, essas instituições de ensino no país tinham como propósito promover o acesso à cultura e à formação política das classes populares, que estavam excluídas do acesso à educação e à qualificação para o mundo do trabalho. Entretanto, seu projeto de educação era ambicioso, visava ultrapassar a institucionalidade, que se restringia à escolarização de jovens e de adultos, devendo promover uma educação para a conscientização política e para a participação social que as transformações sociais exigiam para o desenvolvimento humano mais justo.

Osório (2006, p. 136) diz: “Na Europa existe uma tradição muito comum que tem nas ‘Universidades Populares’ a sua experiência e instituição mais representativa da educação popular.” Em relação à formação para o mundo da vida, para o associativismo, para o desenvolvimento de uma cultura popular e para a organização das classes populares por meio de um projeto de extensão para a democratização da universidade pública, esse autor acrescenta:

²⁰ Os estudos realizados por Martínez e Ana Vicente (2001, p. 160) apontam que existem diferentes iniciativas de universidade popular em cada momento, mas isso difere significativamente de caso para caso. Assim, em um primeiro passo, que podemos colocar entre 1903 e 1928, temos contribuições pendentes sobre as experiências de Valência, de Madrid e de Segovia e as referências concisas de Sevilha, de La Coruña ou da Universidade Católica Popular de Valência. Para a segunda fase, que decorreu de 1931 a 1939, a situação é comparável à anterior. Têm estudos relativamente detalhados do Povo de Universidade de Cartagena e, em menor grau, sobre algumas das universidades populares organizadas pela Federação dos Estudantes Universitários em Madrid, em Valência e em Sevilha. As iniciativas são, no entanto, como um todo, pouco conhecidas.

A origem das Universidades Populares no contexto e a partir dos programas de “Extensão Universitária” supõe que o acesso à educação, o desenvolvimento e a difusão da cultura sejam uma das suas principais finalidades logo desde o início. A sua intenção educativa e política implica que, para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, é imprescindível que as pessoas tenham amplas oportunidades de formação através de diversos projectos e iniciativas. (OSORIO, 2006, p. 137).

A Educação Popular vai difundindo uma ideia organizativa de universidade pública, mais democrática e acessível aos setores populares, consolidando-a como proposta transgressora de educação cívica. Enquanto perspectiva de formação profissional e política, as universidades populares têm sido um lugar de esperança para as classes populares na busca por uma educação libertadora, uma vez que essas camadas se encontravam fora do ensino superior formal.

Os principais sujeitos de organização das universidades populares eram dos setores da classe média, trabalhadores, intelectuais, professores, dentre outros que acreditavam em um projeto de educação como condição para o desenvolvimento de um país melhor. As ideias de universidade popular na Europa influenciaram profundamente as ideias espanholas, aproximando a universidade pública da sociedade e da perspectiva de produção a partir da realidade social que implicava a própria ressignificação do sujeito social e do conhecimento no espaço acadêmico.

A extensão universitária contribuiu para o acesso das classes populares à universidade pública a partir do aumento do nível de escolaridade, que buscava combater a apatia social e despertar os sentidos de emancipação social. Nesse sentido: “‘emancipación intelectual, moral y social de los trabajadores’, la ‘neutralidad e independencia política’ o ‘popularización de la ciencia’.” (MARTÍNEZ; VICENTE, 2001, p. 167). Não restam dúvidas de que uma das maiores contribuições da Educação Popular tem sido imaginar e produzir outro tipo de ensino, de produção de conhecimento e de ciência como uma perspectiva de organização das classes populares na luta por direitos e por justiça social, delimitando, assim, outro campo de ciência fora do paradigma hegemônico.

A Educação Popular, no contexto de Portugal, está ligada aos projetos de educação de jovens e de adultos que culminam com a fase do desenvolvimento industrial e do crescimento da classe operária, assim como acontece em grande parte da Europa. A ideia de universidades livres e populares pretendia garantir a “vulgarização da ciência e da arte”, tendo como estratégia a Educação Popular, entendida como modo de “ir ao povo, educação do povo, para o povo” e marcado por um projeto pedagógico de combate aos índices de analfabetismo,

apesar de não assumir somente essa dimensão educacional. Também visava promover uma cultura cívica e moral que despertasse o interesse da educação para os setores populares que estavam fora do sistema educacional, tendo como maior expressão a Academia dos Estudos Livres (1912-1916), que buscava difundir uma ideia de universidade popular, a qual, segundo Joaquim Pintassilgo (2006, p. 1), engloba:

[...] um conjunto de experiências nos terrenos da educação popular e da divulgação científica e cultural, de que são exemplos as Universidades Livres e Populares (Sampaio, 1975; Fernandes, 1993; Bandeira, 1994; Neves, 1997; Marques, 1999), entre muitas outras. Dessas instituições é parte integrante a Academia de Estudos Livres, objecto do nosso estudo, fundada em 1889 e que se define, a partir de 1904, como Universidade Popular. Esta associação assegura o funcionamento da Escola Marquês de Pombal (que possui ensino diurno e nocturno, este último destinado a adultos), para além de dinamizar atividades diversificadas na área da chamada extensão cultural, de que é exemplo a realização de cursos (com carácter lectivo ou livre), conferências e visitas de estudo.

Em Portugal, a educação popular, como processo de democratização acadêmica para o povo, revela-se pela ideia de uma extensão universitária diferenciada a partir das experiências da Academia dos Estudos Livres que se confundia com um modelo de universidade popular. A pedagogia na formação do povo se caracterizava pela ação: “[...] preferencialmente, as conferências, os cursos livres, as visitas de estudo e a biblioteca, ou seja, a vulgarização científica e cultural, não as aulas tradicionais.[...] sequer há uma clara distinção conceptual entre as Universidades Livres e as Universidades Populares.” (FERNANDES, 2002 p. 4). Apesar dos investimentos na formação popular, o povo enfrentava uma apatia com relação ao estudo formal, por isso o empenho da Academia de Estudos Livres no desenvolvimento de novas técnicas e formas pedagógicas alternativas.

Além da extensão formal universitária, as ideias da educação popular estão presentes na organização dos operários a partir da implantação das Associações de Operários e dos Centros Promotores de Melhoramento das Classes Laboriosas, como um sistema próprio de formação profissional, “[...] sobretudo a partir de 1850 y especialmente de 1869, fecha en que la industria empezó a afirmarse en Portugal, a fin de anotar los frecuentes llamamientos de elementos obreros a constituir asociaciones profesionales propias para la solución de sus respectivos problemas ²¹[...]” (FERNANDES, 2002, p. 140). A história da educação popular

²¹ Sobretudo a partir de 1850 e especialmente de 1869, quando a indústria começou a se afirmar em Portugal, para gravar as chamadas frequentes por elementos trabalhadores de formar associações profissionais próprias para resolver os seus problemas.

na história social das classes populares, mas, sobretudo, da classe operária, na Europa, consideradas as especificidades de cada contexto, contribui como prática educativa para a luta pela democratização do acesso à universidade pública e à educação, como instrumento de organização e de formação política cidadã do povo e como resultado dessas disputas na criação de instituições de formação e de qualificação desses setores.

Apesar das marcas da Educação Popular na luta por educação em Portugal e na Espanha na constituição de uma identidade própria como Sul do Norte eurocêntrico, a presença desses países como Norte no Sul do Mundo Latino-americano representou, dominação, violência e subalternização. As promessas de educação do projeto de modernidade que se realizava com maior êxito no império, eram impossíveis como dimensão educativa e de justiça social nas colônias, como analisa Fávero (2006, p. 18-19):

Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia.

Ao contrário da Europa, em razão de sua hegemonia no campo científico, do elevado grau de importância da educação institucional racional para o desenvolvimento do continente e da contradição de sua racionalidade como ato irracional no Sul do Mundo Latino-americano, a Educação Popular na América Latina rompe com o “mito civilizatório”²², nega a “razão emancipadora” pela “razão libertária” como prática educativa dos despossuídos da terra, dos colonizados, dos oprimidos, dos subalternizados, dos escravizados, da cultura popular. Nesse sentido, no contexto da América Latina, a Educação Popular ultrapassa a visão de alfabetização de jovens e de adultos, de educação cívica ou de profissionalização de caráter operário e de formação para o mundo do trabalho, mas se expressa como ação educativa das classes populares que se realiza no movimento de suas lutas por justiça social e que não pode

²² Dussel (2005, p. 61) afirma: “Apenas quando se nega o *mito civilizatório e da inocência* da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e mesmo na própria Europa) e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da “razão emancipadora”. Supera-se a razão emancipadora como “razão libertadora” quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico. Isto é possível, mesmo para a razão da Ilustração, quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc.); quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua Alteridade como Identidade na Exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade. Desta maneira, a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica).”

ser traduzida em emancipação, mas em libertação das condições de opressão e de subalternização.

Inicialmente protagonizada pela classe trabalhadora, a prática educativa da Educação Popular se afirma na organização do Mundo do trabalho, sobretudo, no sindicalismo. Posteriormente, sua principal força tem sido as classes populares do campo e da cidade, sendo marcada pela diversidade dos sujeitos coletivos em luta por direitos contra o capitalismo e as suas formas de dominação no mundo.

Desse modo, a Educação Popular, como campo contraditório da educação civilizada e racional, assenta-se nos ideais de um ensino libertário que nega a versão de superioridade do Norte do Mundo sobre o Sul do Mundo Latino-americano, rompendo com a falácia da educação como emancipação e desenvolvimento do continente latino-americano. Educar os incivilizados e os incultos era uma das ideias hegemônicas do sistema educacional formal que foi se reproduzindo, ao longo da história, nas ideias de constituição de universidades públicas, as quais, segundo Dussel (2005, p. 61), caracterizavam-se considerando os seguintes aspectos:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior.
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa [...], a “falácia desenvolvimentista”.
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência [...] (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício salvador [...] (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas [...].

Nesse sentido, a crise da universidade na América Latina será mais profunda, em razão da imposição de um padrão de educação e de ciência, como projeto político de reinvenção dos modos de domínio colonial. A dimensão política da Educação Popular desvenda o itinerário do falso discurso da produção da alta cultura, que se realiza para a legitimação da elite local e pela afirmação das ideias coloniais e capitalista. Ao mesmo tempo, o projeto educativo eurocêntrico se confunde com o epistemicídio da cultura popular e dos

saberes ancestrais dos povos originários, enquanto a Educação Popular resulta da epistexistência.

A epistexistência vai reafirmando a versão de ciência própria, de ciência pró-comum ou de ciência popular como uma construção de saberes populares, constituindo a matriz das ideias de universidades populares na América Latina. Essas instituições são oriundas do processo de luta pelo direito à educação, pela democratização da educação pública estatal, gratuita e de qualidade. As classes populares têm, historicamente, construído uma produção alternativa de conhecimento enraizada nas ideias de Educação Popular como dimensão educativa da luta, da reconstrução das subjetividades dos sujeitos que foram negadas pela ciência instrumental. A valorização da realidade como ponto de partida para a construção do conhecimento deve ser a força do desenvolvimento científico e a sustentação do projeto de universidades populares nos países latino-americanos.

O popular está ligado à ideia da extensão universitária com o propósito de ressignificar o sentido de Universidade Pública Popular, sobretudo com a origem da Universidade Popular do México (1912)²³; da Universidade Popular em Córdoba na Argentina (1918)²⁴, que surgiu das mobilizações dos estudantes universitários em defesa de uma educação comprometida com a realidade social, cuja síntese foi o manifesto dos “homens livres”²⁵; das Universidades Populares no Peru (1921)²⁶, que tinham como objetivo a democratização da universidade para as classes populares, como registra Pericás (2006, p. 186):

Foi nesse encontro que se decidiu efetivamente constituir as Universidades Populares, uma proposta de Abraham Gómez, que recebeu o enérgico apoio de Luís Bustamante e Haya de la Torre na ocasião. O objetivo deste centro de ensino seria o de promover um “ciclo” de cultura geral, com caráter “nacionalista”, e outro “ciclo” de especialização técnica, abrindo a

²³ Para mais informações pesquisar em: Morelos Torres Aguilar, *Cultura y Revolución. La Universidad Popular Mexicana (Ciudad de México, 1912-1920)*. Mexico, Universidad Nacional Autónoma de Mexico. In: GUILLEN, 2010.

²⁴ O marco para a fundação das universidades populares é a decisão da Federação de Estudantes em convocar o Primeiro Congresso Nacional de Estudantes Universitários entre 20 e 31 de julho de 1918 em Córdoba, em que divulgariam seu famoso manifesto incitando os “homens livres” do continente a uma profunda renovação do meio acadêmico.

²⁵ Segundo Pericás (2006, p. 182): o manifesto dos “homens livres” se deu no contexto da crise do pós-guerra na Europa, a revolução russa, a desilusão e a falta de perspectivas de distintos setores sociais dos diferentes países latino-americanos, a necessidade de afirmação de uma identidade nacional, as transformações econômicas locais, o aumento da industrialização e da classe operária e o desejo de incorporação de novos elementos da pequena burguesia e classe média de forma *efetiva* na vida nacional foram alguns dos motivos causadores das reformas iniciadas em Córdoba e que iriam influenciar o estudando no resto da região.

²⁶ Em 22 de janeiro de 1921, era inaugurada a primeira Universidade Popular, na própria sede da Federação, com poucos recursos financeiros.

universidade para o proletariado e para as camadas mais pobres da população, criando assim a possibilidade de uma maior democratização no ensino e o aprimoramento do nível educacional e crítico dos trabalhadores.

O popular da educação, tanto na universidade pública como nas ideias da universidade popular que se pretende ter como projeto de justiça para as classes populares, no contexto da América Latina, significa a produção de um conhecimento que expresse a politização para “despertar o espírito”, segundo Fanon (1968); o popular do conhecimento como conscientização política para “libertação e autonomia”, em Freire (1995); conhecimento que educa para a transformação da realidade social, segundo Borda (1983); o popular da educação como construção de um projeto nacional de identidade própria, segundo Martí (1891/1983) em *“Nuestra América”*; o popular de uma educação baseada na realidade da América Latina, como caminho para o socialismo indo-americano, segundo Mariátegui (2005); o popular da educação como “utopia ao contrário”, utopia da vida”, como força que alimenta a luta pela libertação do domínio colonial, em Gabriel Márquez (2014). Esses pensadores compõem um enredo social e científico de luta pela produção de um conhecimento transgressor cujo ponto de partida é a realidade social da América Latina, em vários períodos da história. Considera-se, nesse contexto, a história como possibilidade e como construção social.

As perspectivas desses autores são bases estruturais na construção de uma educação popular, que implica na renúncia da educação colonial e a negação da educação mercantil que visa à privatização do ensino, da escola, da universidade e da ciência como fundamentos de sustentação da dinâmica de opressão no mundo pelo capitalismo. A Educação Popular na América Latina é um pensamento alternativo que caminhou e caminha para a libertação da matriz educacional como sistema de opressão e de alienação das classes populares.

Essas ideias circularam em experiências concretas na academia na constituição de um paradigma de universidade popular. “Havia vários modelos de transformação de universidade. A ideia de ‘universidade crítica’, ‘universidade multifuncional’ e ‘universidade diferenciada [...]’ (FERNANDES, 1989, p. 106) traz concepções de transformação da crise em um processo de democratização da universidade pública, de reinvenção da organização estudantil acadêmica e da produção alternativa, de deslocamento da universidade pública do Mundo enciclopédico, abstrato e eurocêntrico para o mundo da vida e para a realidade social dos povos do sul, que passam a exigir a produção de um conhecimento situado como condição de afirmação de sua epistexistência.

As experiências da Universidad Transhumante na Argentina, da Universidad Popular no Chile, da Universidad de Los Andes na Venezuela e da Universidad Intercultural

(Amawtay Wasi) no Equador, que tem como princípio a cosmovisão Andina, retomam a produção do conhecimento enraizado em uma identidade própria e na realidade social da América Latina como possibilidade para mudar o mundo enquanto projeto de sociedade com justiça social. Para isso é necessário disputar os sentidos e as concepções instituídas de universidade como podemos verificar nas ideias da Universidad de La Terra, em Chiapas no México, que segundo Benzaquen (2012, p. 210-211):

A Universidade da Terra, em Chiapas, também não busca o reconhecimento oficial, mas sim o reconhecimento dos povos e das comunidades indígenas que servem. Muitos das universidades convencionais questionariam se Unitierra é de fato uma Universidade. [...] Definir-se enquanto “universidade” é uma resignificação e apropriação do termo que provoca uma reflexão profunda a respeito do que seja universidade e qual seja a sua função. É interessante perceber que as três características fundamentais de uma instituição universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão, estão presentes na Unitierra. A docência aparece de variadas maneiras nas várias atividades que mais adiante detalharei, são elas: nas oficinas, nos seminários das quintas-feiras, nos seminários dos sábados, nas conferências, etc. A extensão acontece nos vários momentos de atividades abertas ao público e com a intensa interação que existe com as comunidades.

Boaventura (2010) afirma que essas perspectivas têm em comum o sentido da educação para a transformação social e que partilham do esforço pela democratização do conhecimento e pela produção de conhecimentos que respondam diretamente às necessidades e às culturas das classes populares. Esse pensamento reafirma que, em muitos contextos da América Latina, essas universidades vêm sendo implantadas pelo Estado como resultado das demandas e das reivindicações dos movimentos sociais e dos povos que lutam pela afirmação de uma epistexistência em contraposição ao epistemicídio de suas culturas, de seus valores e de seus modos de vida.

No Brasil, entre 2003 e 2014, houve um processo de democratização do conhecimento com a expansão das universidades públicas, gratuitas e de qualidade, por meio da criação de instituições específicas em algumas regiões do país, como a Universidade Rural do Semiárido (UFRSA), a Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que são exemplos da luta dos movimentos sociais de educação que exigem do Estado instituições de caráter mais territorial e ligadas às demandas locais.

Outras experiências são construídas pelos próprios sujeitos na efetivação de uma educação libertária, que significa repensar a própria vida e as formas de intervenção na

sociedade, o que exige uma reflexão qualificada que a escola formal não tem assegurado em seu projeto educacional. Surgem, assim, no Brasil, o Instituto Cajamar (IC), a Escola de Formação Florestan Fernandes, a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) no Nordeste brasileiro, o Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP) em Porto Alegre e o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL). Também podemos citar as estruturas de ensino superior em pós-graduação popular, com o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLASCO), a Fundação Perseu Abramo (FPA) e o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC), dentre outras instituições. A Educação Popular como paradigma de produção científica reativa os sentidos da universidade como um direito das classes populares no processo de produção do conhecimento e de uma ciência própria e contextualizada.

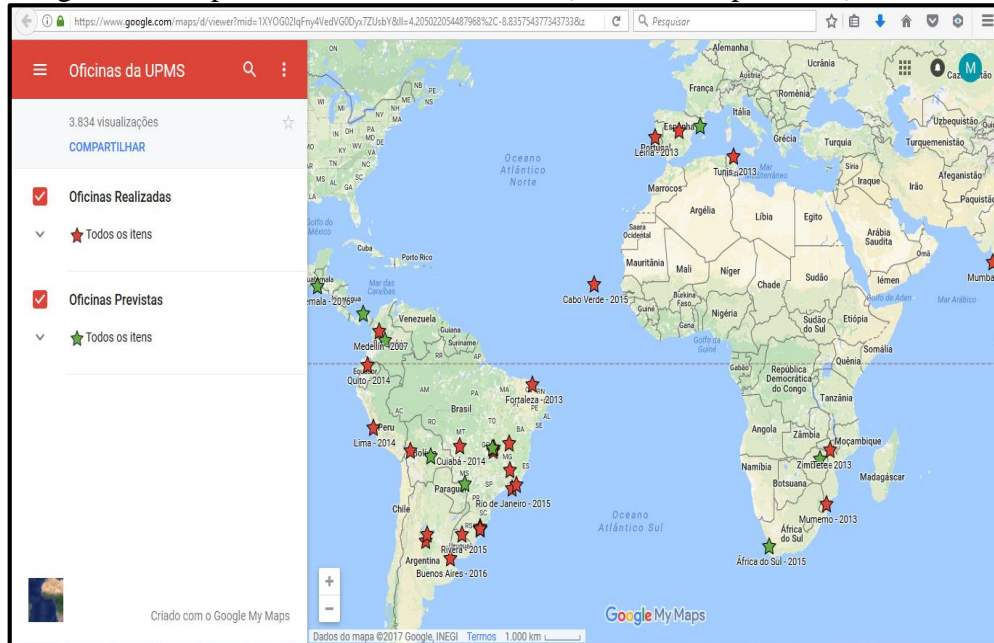
Para aprofundar a relação entre saberes científicos e saberes populares como dimensão político-pedagógica na construção de novos modos de produção do conhecimento e de reinvenção da concepção de universidade, para uma perspectiva popular, propomos um itinerário transgressor da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), como instrumento político de ação-intervenção no exercício docente para o fortalecimento de uma prática educativa libertadora, pensando a universidade dentro dos contextos sociais e das demandas populares a partir dos conteúdos das lutas por justiça cognitiva e dos saberes por justiça social. Essa ideia de democratização da universidade a partir da UPMS se efetiva com a assinatura de um termo de protocolo, bastante incidente nas universidades na América Latina, na produção de um pensamento alternativo de ciência que tem como matriz epistemológica a Educação Popular.

1.6 A construção social e epistemológica da UPMS como matriz transgressora do conhecimento eurocêntrico

A UPMS tem como matriz os processos formativos e de investigação que estudam a relação entre educação popular e universidade, em uma perspectiva de extensão fundamentada no conceito de Ecologia dos Saberes como prática de interconhecimento e de reconhecimento das experiências sociais que têm sido desperdiçadas pelo cânone científico hegemônico. O ápice de sua intervenção na sociedade enquanto rede social de caráter transnacional, com forte incidência no contexto brasileiro e na América Latina, são as oficinas da UPMS:

[...] são a principal expressão do processo político-pedagógico da UPMS e devem potencializar a troca de saberes, valorizando diferentes perspectivas e olhares. Tendo como proposta teórico-metodológica a “tradução intercultural” e a “ecologia dos saberes”, o processo pedagógico da UPMS reconhece a existência de muitos conhecimentos possíveis, diversos e capazes de potencializar um enriquecimento mútuo de produção do conhecimento e, conseqüentemente, de fortalecimento das lutas políticas. (UPMS, 2017).

Imagem 4 – Mapas das Oficinas da UMPS (realizadas e previstas)



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com/maps/d/viewer>>.

Por mais descentralizadas que sejam as funções nesse formato de organização em rede, caracterizada nesse estudo como transnacional, o Centro de Estudos Sociais (CES) é a grande referência no processo de articulação e de organização das oficinas da UPMS, tendo como maior referência de suas ideias o sociólogo Santos. Nossa tese aprofunda o debate do popular como marca de descolonização do conceito de universidade, uma vez que as UPMS postularam uma nova forma de intervenção social na e para a democratização da universidade, do conhecimento e da ciência. Essa vertente de pesquisa nega a neutralidade científica racional, que assume como válidos os conhecimentos predominantemente assentados pela separação entre sujeito e objeto e desses em relação aos seus contextos. A presença da categoria universidade e movimentos sociais inaugura uma nova concepção de projeto de universidade, expresso em sua logomarca como caracterizador de sua identidade e de atuação educativa, como verificamos na imagem abaixo:

Imagem 5 – Logomarca da Universidade Popular dos Movimentos Sociais



Fonte: Site da UPMS, 2017.

O interconhecimento e o reconhecimento entre as concepções histórica e social que constituem as ideias de escola de educação popular e de universidade popular dos movimentos sociais são os contextos de luta por emancipação e por justiça social, protagonizados pelas classes populares e pelos oprimidos. Nesse sentido, mais que uma ideia de Universidade Popular, está em causa a possibilidade de reinvenção do conhecimento e de democratização da universidade pública a partir de outro cânone científico, os saberes e prática social dos sujeitos populares do Sul do Mundo Latino-americano.

É a partir dessa matriz que a narrativa da UPMS se organiza, ao afirmar que sua intencionalidade visa rearticular o político ao epistemológico, ao propor uma nova concepção de universidade popular, que tem origem nas ideias do sociólogo Santos, mas que resulta da construção coletiva do conhecimento sob a égide de realização do Fórum Social Mundial, como afirma Moacir Gadotti (2003, p. 1):

Foi o sociólogo da Universidade de Coimbra, Boaventura Souza Santos, que propôs, pela primeira vez, a criação da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), durante a realização da terceira edição do FSM, no final de janeiro de 2003, com o objetivo de proporcionar a formação conjunta de ativistas e dirigentes dos movimentos sociais e de cientistas sociais, investigadores e artistas. Mais tarde ele justificou a designação de ‘universidade popular’, afirmando que estava utilizando essa expressão ‘não tanto para evocar as universidades operárias que proliferaram na Europa e na América Latina no início do século XX, mas, antes, para transmitir a ideia de que, depois de um século de educação superior elitista, uma universidade popular necessariamente era uma contra-universidade’ (Santos, 2005:136). Insistiu que não se trata de repetir aquelas experiências, mas de criar um espaço alternativo e intertemático, respondendo a um déficit teórico conceitual tanto fora quanto dentro do Fórum Social Mundial (FSM).

Tendo como referência esse desenvolvimento histórico, pelo menos quatro descritores nos encaminharam para compreensão da força organizativa da UPMS: universidade popular, contra-universidade, espaço intertemático e de interconhecimento, e para a ideia de extensão ao contrário, como parte da mesma dinâmica de sua origem. Outro princípio educativo que constitui as bases fundacionais da UPMS: “A educação popular como concepção de educação foi amplamente aceita como ponto de partida histórico para orientar os princípios altermundistas da UPMS” (GADOTTI, 2003, p. 3). Ao discutir a contribuição da Educação Popular como matriz de organização das ideias de universidade popular e como possibilidade de valorização dos saberes baseados no senso comum, reafirma essa concepção educativa como instrumento de democratização do conhecimento, como viabilidade de apreender as teorias dessa prática social. Nesse sentido, Gadotti e Stangherlim (2013, p. 24) afirma:

Um dos princípios originários da Educação Popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum presente nas práticas cotidianas dos setores populares, tratando de descobrir a teoria presente nessas práticas – teoria ainda não conhecida pelo povo –, problematizando-a e incorporando a ela um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

A intencionalidade política da UPMS, ao propor se diferenciar das universidades populares de caráter proletariado, está explícita pelo objetivo que busca superar as dimensões de ensino-aprendizagem como relação de poder e de hierarquia epistêmica, tradicionalmente expressa pela concepção de educação no contexto da escola formal. Ao passo que sua crítica também se estende ao campo da Educação Popular, no que se refere à relação educador-educado no bojo dos processos formativos nos movimentos sociais tradicionais e, ainda, muito predominante na concepção educativa dos novos movimentos sociais e de resistência.

Essa perspectiva aponta para reinvenção da educação popular, ao mesmo tempo que a longa trajetória da Educação Popular inaugurou um arcabouço de procedimentos epistemológicos e metodológicos que aos poucos ocupam a cena no meio acadêmico na reinvenção do conhecimento e da democratização da universidade para as questões sociais emergentes. Nesse sentido, “[...] os movimentos sociais construíram uma racionalidade comunicativa voltada para as necessidades das pessoas e não para o sistema, criando uma nova lógica de poder.” (Gadotti, 2003, p. 2). A UPMS constitui um espaço educativo para o interconhecimento e para a difusão do conhecimento a partir de critérios de racionalidade e de causalidade, os quais estão enraizados nos saberes populares que, em diálogo com os saberes acadêmicos, apontam para a produção de teorias pós-coloniais.

As Epistemologias do Sul têm sido a matriz de ciência que, situada dentro do paradigma emergente, constitui-se como instrumento de aprofundamento da relação entre teoria e prática social, como dimensão que estrutura novos modos de produção do conhecimento no contexto acadêmico, superando o distanciamento que a racionalidade eurocêntrica impôs entre as teorias e a realidade social, sobretudo no Sul do Mundo Latino-americano, como analisa Santos (2010, p. 170), ao dizer que:

O hiato entre teoria e prática tem consequências negativas tanto para os movimentos sociais e organizações progressistas como para as universidades e centros de pesquisa, onde as teorias sociais tem sido tradicionalmente produzidas. Os líderes e os activistas de movimentos e organizações sentem a falta de uma teoria que lhes permitam reflectir analiticamente sobre sua prática e esclarecer os seus métodos e objetivos. Por sua vez, os cientistas sociais/artistas, isolados dessas novas práticas e dos seus agentes, pouco podem contribuir para tal reflexão e esclarecimento.

Partindo dessa compreensão, a UPMS compreende que sua prática educativa contribui para o processo de transformação social que implica enfrentar as formas de dominação que são o colonialismo, o patriarcalismo e o capitalismo. Para isso, entende que é necessário retomar o sentido de produção do conhecimento para o mundo da vida, situado na realidade social dos sujeitos em processos de formação na universidade, contrapondo-se ao produtivismo para o capital, que tem levado a universidade a um processo de estruturação organizativa e de produção de capital cultural em condições análogas às de instituições privadas e de grandes empresas.

Portanto, aposta na autoeducação dos ativistas e dos cientistas, como condição para a produção de novos modos de produção do conhecimento. Desse modo, apresentamos a atualidade da missão da UPMS:

A UPMS promove diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos populares, de modo a diminuir a distância entre uns e outros e tornar os conhecimentos acadêmicos mais relevantes para as lutas sociais concretas levadas a cabo pelos movimentos e organizações sociais. Nesta dupla aprendizagem reside a novidade da UPMS. Para prosseguir-la, a UPMS supera a distinção convencional entre ensino e aprendizagem – assente na distinção entre educadores e educandos – e cria contextos e momentos de aprendizagem recíproca. A constatação de ignorâncias recíprocas é o seu ponto de partida. O seu ponto de chegada é a produção partilhada de conhecimentos, tão globais quanto os processos de globalização e tão diversos quanto somos todos os que lutam contra a globalização neoliberal, o capitalismo, o colonialismo, o sexismo, o racismo, a homofobia e outras relações de dominação e de opressão. (UPMS, 2017).

A missão da UPMS é romper com o hiato entre o popular e o científico, para isso, seus processos organizativos estão estruturados em três principais atividades: oficinas pedagógicas, pesquisa-ação e difusão de competências e instrumentos de tradução. As atividades pedagógicas são as oficinas da UPMS que constitui espaços de autoformação dos sujeitos produtores de saberes populares e de saberes acadêmicos em processos formativos coletivos temáticos e inter-temáticos. No espaço acadêmico, as oficinas estão sendo articuladas por meio de um acordo de cooperação entre a UPMS e as instituições universitárias, a partir da concepção de extensão ao contrário, que significa aproximar a realidade social, os saberes e as lutas sociais dos sujeitos populares com a produção do conhecimento científico, visando constituir a inteligibilidade aos saberes a partir desse diálogo entre o científico e o popular. O instrumento de consolidação entre os saberes na universidade tem sido as atividades baseadas na pesquisa-ação, ou seja, é pela ação enquanto processo de pesquisa que se retoma a relação entre teoria e prática social, consolidando o conceito de Ecologia dos Saberes.

Apesar da contribuição inovadora das universidades populares e da Educação Popular enquanto processo de democratização do conhecimento e do fortalecimento das lutas populares, seu desempenho depende, em grande medida, do nível de organização e de participação das classes populares e dos movimentos sociais na cena pública. Isso porque ora as classes populares têm mais incidência na disputa de projeto de universidade e de sociedade, outrora enfrentam momentos de baixa intensidade participativa e, por vezes, de apatia total diante da velocidade com que as mudanças se processam no meio social e sua capacidade de tempo-resposta na organização e formulação das demandas populares.

Por outro lado, os avanços que a educação popular conseguiu com os projetos de alfabetização de jovens e adultos e de conscientização política tendo como matriz organizativa na universidade a extensão, durante o século XX, e ainda presente no século XXI, devem, sob nosso ponto de vista, ser revisados. Dois questionamentos organizam nosso pensamento. Primeiro: por que temos de partir da dimensão do ensino mais precarizada na universidade? Segundo: por que as classes populares não podem ser protagonistas do que é considerado excelência na academia?

A extensão acadêmica tem um papel fundamental na democratização do conhecimento. Sua matriz de popularização da universidade retoma a dimensão dessa instituição como produtora de ciência comprometida com o desenvolvimento humano justo, aproximando-se do mundo da vida. A concepção de extensão universitária desenvolvida por Paulo Freire (1980) e a atualidade da proposta de extensão ao contrário defendida nas ideias

de Santos (2010) são ideias que asseguram uma intervenção cognitiva e social das classes populares na reinvenção da universidade para a sua versão democrática popular como instituição social e historicamente situada na realidade.

Apesar da singularidade epistemológica que cada um dos autores tem para situar o seu conceito de extensão, ambos estão comprometidos com a dimensão educativa da extensão como possibilidade de transformação das condições sociais de injustiças a que estão submetidas as classes populares, rejeitando a visão extensionista que, por vezes, procura substituir os conhecimentos produzidos a partir da ação dos sujeitos que estão em um processo de transformação de sua realidade social pelos conhecimentos técnicos e mecanicistas que invisibilizam suas identidades, seus saberes, suas culturas e seus contextos. Nesse sentido, Freire (1983, p. 11) afirma: “Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nêle, uma conotação indiscutivelmente mecanicista.” A concepção de educação libertadora luta contra essa dimensão de extensão, ao mesmo tempo em que propõe uma extensão universitária como lugar de interconhecimento, de reconhecimento e de visibilidade dos saberes populares situados como conhecimento para o cotidiano, para a vida, para o vivido.

Segundo Santos (2010), a extensão, ao contrário, tem como princípio repensar o lugar das experiências dos sujeitos coletivos (grupos, movimentos e organizações) da sociedade civil na dinâmica da produção científica, como possibilidade de reinvenção de novos modos de produção do conhecimento a partir do diálogo entre saberes populares e saberes científicos. Isso significa reconhecer outras formas de saberes que vêm se construindo à margem da lógica acadêmica. Os saberes populares que estiveram fora do cânone científico devem ocupar o espaço acadêmico como instrumento de democratização do conhecimento e da universidade, na transformação das hierarquias de saberes e de poder que o conhecimento hegemônico tem produzido.

Nessa perspectiva, a universidade deve se abrir para a diversidade dos saberes construídos fora dela, os quais, ao longo da história do desenvolvimento científico, foram desperdiçados, como condição de sua própria existência como instituição social na superação de suas crises. A extensão, nessa perspectiva, é lugar de ação, de interação e de interconhecimento entre o mundo acadêmico e o mundo da vida e sintonizada com as demandas e as questões sociais dos sujeitos coletivos. Essas experiências estão comprometidas com uma produção de saberes que resultam de uma ação-intervenção para transformações das desigualdades sociais. Assim, os conteúdos teóricos na dimensão do

ensino devem se atualizar diante das práticas sociais e das transformações na sociedade, produzindo um conhecimento alternativo ao capitalismo universitário.

Os desafios diante desse contexto são de várias dimensões. Um deles é a desvalorização da extensão na produção do conhecimento científico com as demandas e os problemas da sociedade, apesar da importância que essa dimensão do ensino assume nos estudos progressistas que buscam a democratização do conhecimento. A extensão tem enfrentado um longo caminho dentro da universidade para a sua consolidação como dimensão necessária de reencontro da ciência com a sociedade.

Por vezes, quando ela se realiza, é em uma perspectiva paternalista e assistencialista. Isso resulta do grau acentuado de importância que o ensino e a pesquisa assumem como *status quo* da produção científica e da visibilidade existencial da universidade nos marcos da produção científica para o capital. Por um lado, os marcos regulatórios de valorização da pesquisa estão delimitados em inúmeros aportes da produção científica, como nas revistas indexadas, em que predomina a produção de caráter positivista, nas chamadas públicas de editais com forte investimento financeiro, além de inúmeros financiamentos para a realização de congressos científicos. Por outro lado, os investimentos no ensino, ainda predominantemente mecanicistas, limitam-se aos muros da universidade quando a realidade social oferece um arcabouço de experiências que, há anos, produzem novos conceitos que a academia insiste em desconhecer.

A maioria dos conceitos produzidos em torno da democracia – sistemas políticos, cidadania, direitos humanos emancipatórios, movimentos sociais, direitos sociais, estado, gênero, feminismo, etnicidade, afrodescendência, relações étnico-raciais, diversidade sexual, sociologia do direito, participação popular, orçamento participativo, dentre outros – são elaborações do conhecimento fora do cânone científico na luta pela justiça social. A maioria dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) se realiza nos estudos de revisão de literatura, ou seja, marcos dos referenciais teóricos, afirmando a produção de conhecimentos em abstração, apesar dos avanços dos estudos que têm como referência a realidade social. A extensão diante dessa prioridade do ensino e da pesquisa fica invisível como dimensão na produção de conhecimento e caminho de reencontro com as demandas da sociedade.

Certamente, repensar a extensão como instrumento de produção científica que pretende dar visibilidade a outros lugares de desenvolvimento do conhecimento, a outros saberes e a outros sujeitos na luta pela transformação social das formas de dominação e de exclusão é um desafio que exige um duplo esforço cognitivo e um compromisso ético-político

com o desenvolvimento de projeto de extensão. Isso porque a extensão demanda ações multidisciplinares, exige tempo dos sujeitos e requisita uma articulação em redes de pesquisadores e de relações com os sujeitos sociais e as suas formas de organização, estando tal articulação aliada à luta política pelo reconhecimento dos projetos como uma demanda social perante as instituições formativas e as instituições estatais.

Diante dessa realidade, a extensão como prática social, na perspectiva da Educação Popular, considera que “[...] a ação pedagógica se desencadeia e se desenvolve com base na leitura do mundo dos que participam do processo e identificam situações significativas ao seu redor e na realidade em que estão inseridos.” (STRCK, *et al* 2012, p. 173). Dentro dos limites científicos, essa prática de extensão encontra na reinvenção do conhecimento o reconhecimento acadêmico e social, em razão da profundidade com que sua teoria social incide na reinvenção do cânone da ciência. E ao mesmo tempo, que a extensão tem sido um caminho para a transformação da realidade social e para formação de sujeitos para o exercício do protagonismo político na construção de uma sociedade de justiça social, sua efetivação enfrenta outros desafios.

Registramos algumas tentativas de problematização quanto aos desafios. Primeiro, consideramos a pesquisa no contexto atual como dimensão estratégica de intervenção na realidade social, tendo o ensino e a extensão como partes do mesmo processo de investigação. Ou seja, o projeto estruturante é a pesquisa, mas o ensino e a extensão são instrumentos metodológicos pelos quais essa se realiza. Essa nova concepção de investigação é uma característica dos projetos de Educação Popular que se realizam na Universidade Estadual do Piauí, no Brasil, que tem experiências exitosas nessa perspectiva de construção do conhecimento ação-transformação, notadamente, os projetos de Educação do Campo coordenados por um conjunto de pesquisadores e pelos sujeitos populares em processo de investigação naquela instituição, como podemos observar na proposta de projeto da UESPI apresentada ao CNPq (2016, p. 23-24):

Juntamente com a elaboração dos instrumentais e estratégias de produção dos dados, serão tomadas as providências para a realização de um processo de formação-ação dos jovens envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, com a promoção de um Curso de Especialização, em regime de alternância de Tempo Universidade e Tempo Comunidade [...]. Outro momento de produção de dados se dará por ocasião do Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), em que os estudantes percorrerão 4 territórios, ao longo de aproximadamente 15 dias, estabelecendo relação direta com os moradores, promovendo estudos e atividades culturais, processo através do qual haverá a elaboração da cartografia social dos

territórios, com o apoio de grupos focais, entrevistas individuais e observação, situando a percepção da juventude. No momento seguinte, haverá um seminário interno da equipe de pesquisadores com o objetivo de compor o mapa conceitual sobre desenvolvimento, crescimento e territorialização, desterritorialização, a partir do olhar da juventude.

Como podemos verificar, o Estágio Interdisciplinar de Vivência (extensão) e o Curso de Especialização (ensino) são aportes metodológicos da pesquisa como parte e totalidade do processo de investigação. Essa concepção avança significativamente na concretização da justiça cognitiva, mas também na construção de uma justiça social, ao propor ações de intervenção direta e indiretamente na realidade investigando projetos de desenvolvimento territorial. A realidade social é o princípio fundacional de origem para o suporte investigativo, mas também seu ponto de ancoragem dos resultados e das demandas problematizada pela comunidade acadêmica e comunidade popular.

A segunda questão problematizadora que justifica a importância da pesquisa, como campo de disputa emergente, reconhece que, por um lado, na universidade, o marco legitimador do conhecimento científico é a pesquisa, ou seja, se queremos tornar os conhecimentos populares uma possibilidade contra-hegemônica dentro dessa instituição e, ao mesmo tempo, difundir sua tecnologia social como forma de superação dos conhecimentos dominantes e de transformação da realidade, devemos partir dos instrumentos que avalizam os critérios de cientificidade; e que, por outro lado, a pesquisa também é estratégica, porque dispõe de aportes financeiros relativamente superiores dentro da universidade.

Vale ressaltar, ainda, que a Educação Popular, como estratégia de democratização do conhecimento e como afirmação da epistexistência dos saberes populares, poderá assegurar seus critérios de cientificidade a partir de seu arcabouço de instrumentos epistemológicos e metodológicos já produzidos, que têm sido apropriados de forma extrativista pela ciência hegemônica como se fossem produção de sua inteligibilidade.

A dimensão da pesquisa, como legitimadora dos saberes e das demandas populares situadas na realidade social, merece uma análise mais densa, mas nem por isso menos relevante de ser apontada como perspectiva que deve ser considerada pelas classes populares, pelos intelectuais orgânicos presentes na universidade e pelas instituições da sociedade civil, que têm-se limitado a pensar a democratização do conhecimento e o reencontro da universidade com o mundo da vida – o real e o concreto das relações sociais – apenas pela dimensão da extensão, por vezes separada totalmente do ensino e da pesquisa. O político e o epistemológico da Educação Popular, nessa perspectiva da extensão, não se encontram, sendo

sua incidência está limitada pela própria concepção de extensão predominante na universidade.

Nesse sentido, consideramos que tanto as ideias de uma universidade popular comprometida com os sentidos de democratização da universidade pública via extensão universitária, são iniciativas necessárias para a problematização da realidade social, mas ainda insuficientes para garantir a justiça cognitiva dos saberes e dos sujeitos populares como produtores principais dos conhecimentos.

Dessa forma, acreditamos que a Educação Popular e as ideias de democratização da universidade, nas várias intencionalidades de projetos e de propostas, devem considerar o tripé ensino, pesquisa e extensão como itinerário estratégico na produção do conhecimento. Desse modo, apresentamos os sentidos e as ideias de Educação Popular na experiência da EQUIP, buscando níveis de compreensão dessa prática educativa na reinvenção do conhecimento.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA PRODUÇÃO DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS NO SUL DO MUNDO LATINO-AMERICANO

2.1 Os conteúdos da sistematização da experiência participante na EQUIP

A história da Educação Popular, no Nordeste, está intrinsecamente relacionada à luta dos movimentos sociais populares por direitos de cidadania e direitos humanos, organizados por grandes parcelas das classes populares – dos quais temos participado. Portanto, partindo da compreensão dialética de Lefebvre (1983, p 23-24) de “história inteira”, de que somos uma totalidade biológica e social, pois “a relação entre ‘eu’ e o ‘mundo’ não pode ser concebida no estranho e no alheio, sem o outro e o outrem, o próximo e o longínquo, que são *mesmos* (dois aspectos da *mesma* relação).” A nossa história individual é composta por totalidades de realidades como uma construção social, que não sendo determinismo é, transformação, é mudança.

A experiência como ponto de partida, assegura uma das matrizes principais de origem da Educação Popular, que é a realidade social dos sujeitos populares. Nesse sentido, a experiência como instrumento de sistematização do conhecimento pretende partir do concreto e do vivido como experiência histórica e socialmente construída que:

[...] no campo da Educação Popular e no trabalho em processos sociais, utilizamos o termo num sentido mais amplo. Referimo-nos não só a compilar e ordenar dados e informações, mas também a obter aprendizagens críticas a partir das nossas experiências. Como tal, não dizemos apenas “sistematização”, mas sim “sistematização de experiências”. (HOLLYDAY, 2007, p. 16).

A sistematização da experiência implica reconstruir a trajetória histórica de determinada ação participante vivida ou que tenha sido vivenciada pelos sujeitos, como sugere Oscar Jara (2007): “Não se trata de cobrir toda a experiência desde a sua origem até ao momento actual, mas sim aquele período que seja mais relevante”. Considerando essa assertiva, organizamos nosso processo de sistematização da experiência na EQUIP por atividades, o que exige do sujeito implicado nessa construção: a) viver a experiência; b) recuperar o processo vivido; c) definir que experiência queremos sistematizar; d) definir eixo da sistematização. Em razão do nível de participação e do grau de importância das atividades como eixo de formação e de autoformação da pesquisadora, escolhemos duas atividades político-pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na trajetória educativa da EQUIP, das quais

participamos ativamente de sua construção e colaboração: atuação político-pedagógica dos Cursos Por Correspondência para Lideranças Juvenis; a Rede de Jovens do Nordeste (RNJE) e os Seminários Regionais de Conjuntura no Nordeste, essas duas ações educativas, apesar de trazerem os elementos centrais de nossa sistematização, estão também inseridas no contexto educativo de outras atividades que participamos, como os Cursos de Educação Popular, as Assembleias de Sócios; os Seminários e as Oficinas de Planejamento dos Planos de Trabalhos da EQUIP, entre outras.

Anterior a esses processos de participação na EQUIP, merece destaque nossa participação nas lutas coletivas pela superação dos contextos de exclusão e de desigualdades que foram se impondo sobre a vida das classes populares como destino do qual não se pode escapar. Contrariando essa lógica, nossa presença tem sido um testemunho vivo desse escape, que vem se dando em espaços e em momentos distintos de experiências de sociabilidade nas lutas de resistência. Inicialmente, nos trabalhos realizados com jovens na Pastoral de Juventude (PJ), por meio do grupo de Jovens Unidos Buscando Solidariedade (JUBES), localizada no bairro Água Mineral, zona norte de Teresina, onde residimos.

Posteriormente, por meio do movimento estudantil, quando participamos do grêmio do Colégio Estadual Zacarias de Góis – Liceu Piauiense (1997-1998) e lideramos o “movimento contra a redução do passe estudantil”. Logo depois, no movimento social comunitário, por meio da Federação de Associação de Moradores e Conselhos Comunitários (FAMCC)²⁷. Nesse período, realizamos a maior ocupação de terra urbana do Brasil, na cidade de Teresina, com mais de três mil famílias sem teto, conforme registro na sistematização da experiência:

Particpei ativamente da Ocupação da Vila Irmã Dulce. Lembro que, durante o primeiro semestre de 1998, realizamos reuniões em vários lugares da cidade de Teresina com as famílias sem tetos, fazendo formação em preparação e organização para o momento de ocupação, chamada de “ocupações organizadas”²⁸. Lembro que fizemos várias etapas de

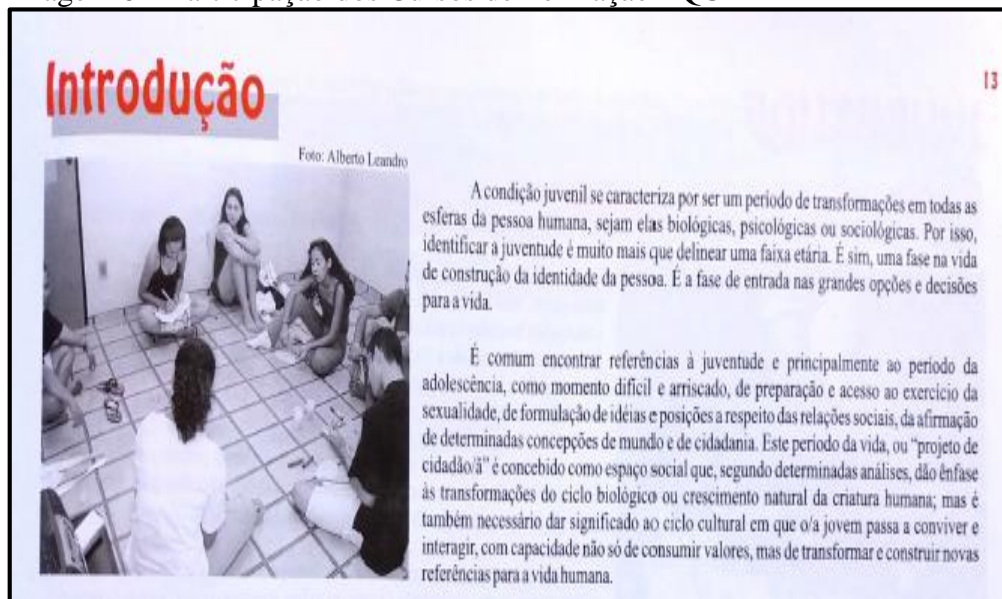
²⁷ Federação de Associação de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí é uma organização social que articula as formas comunitárias de organização como associações de moradores e conselhos comunitários no Estado do Piauí. Está sediada na cidade de Teresina, sendo responsável pela ocupação de terras urbanas, a exemplo da Vila Irmã Dulce, localizada na Zona Sul da cidade.

²⁸ Lucineide Medeiros (2004, p. 70) descreve o sentido de “ocupações organizadas”: A capa do documento que contém o projeto, que deu origem a Ocupação Vila Irmã Dulce, consta a seguinte identificação: “Projeto para Ocupação Urbana em Teresina – ‘Ocupar, Resistir, Pra Morar’: Entre a Cidade e Cidadania Existe um Enorme Vazio Urbano – Abril/1998”. Na página de apresentação do projeto está escrito: “A área a ser ocupada será na zona sul de Teresina e de preferência deve apresentar condições de acesso fácil à instalação de infraestrutura básica, como água, luz, transporte coletivo etc. A ocupação deve acontecer dia 03 de junho – Dia Nacional de Ocupações – e a meta é envolver cinco mil famílias, que serão cadastradas durante os meses de abril de maio e são preferencialmente as que residem em Teresina, pagando aluguel, sem renda mensal fixa ou

formação com as pessoas e com os dirigentes e parceiros da FAMCC. Na noite da ocupação, realizamos uma grande romaria, da Igreja do Porto Alegre até o lugar da ocupação. Foi a parte mais emocionante. Rezávamos e cantávamos em direção à terra prometida. Entoávamos: “Ouve o clamor de seu povo, senhor”. Assim, no dia 3 de junho de 1998, com mais de três mil famílias, realizamos a ocupação, uma lição de planejamento, organização, resistência e luta das classes populares. Os princípios político-pedagógicos da Educação foram fundamentais na realização do planejamento e organização da ocupação. (Pesquisadora, Sistematização da Experiência, 2016).

Por meio da FAMCC, tivemos contato com o MST, onde trabalhamos por mais de um ano, atuando no setor de comunicação, oportunidade em participamos da Marcha Nacional pela Reforma Agrária, Emprego e Justiça, conhecida como "A Marcha do MST" no Brasil, em 1997, em Brasília. Foi representando a FAMCC que participamos dos cursos da Escola de Formação Paulo de Tarso (EFPT)²⁹ uma organização de educação popular com ênfase na Educação do Campo com atuação no Estado do Piauí. Durante nossa atuação local nessas organizações sociais no Estado do Piauí, conhecemos a proposta político-pedagógica da prática educativa da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), a partir de nossa participação nos cursos de formação, como demonstram os registros da Escola:

Imagem 6 – Participação dos Cursos de Formação EQUIP



Fonte: EQUIP, Caderno Curso Por Correspondência, 2000.

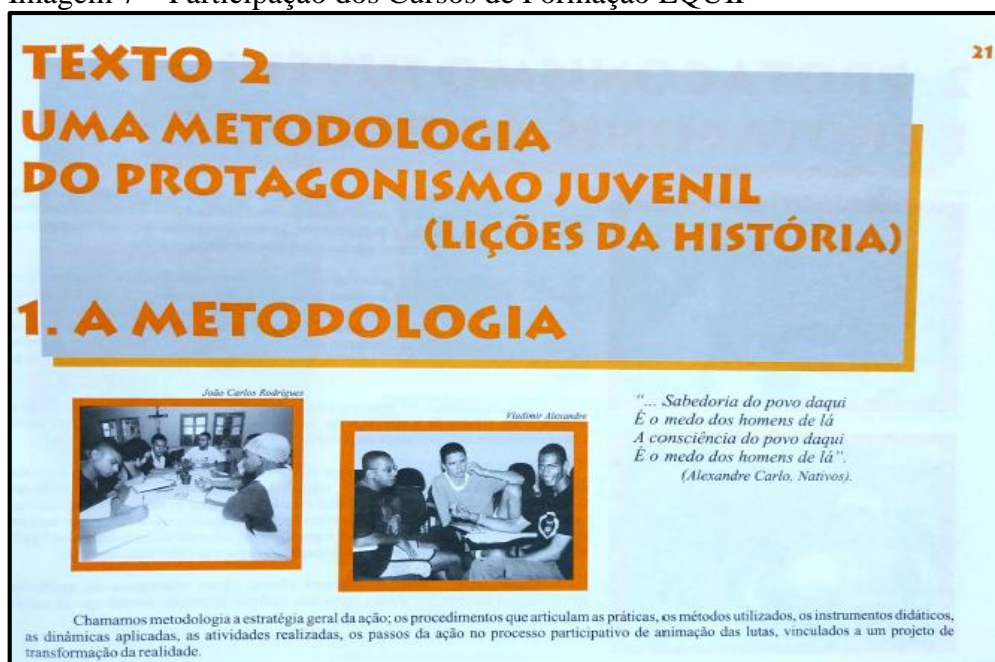
renda fixa de até três salários mínimos, moradores em áreas de risco, leito de rua e famílias que dividem o teto com outras famílias. O cadastro será feito por um grupo de pessoas (apoio), que além de identificarem as famílias pretendentes, ajudarão na viabilização da organização das mesmas”.

²⁹ A Escola de Formação Paulo de Tarso é uma organização social que tem como missão a formação em Educação Popular junto aos trabalhadores rurais no Estado do Piauí.

O papel educativo da EQUIP foi fundamental no processo de organização juvenil no Nordeste. No Piauí, junto com outros jovens, articulamos a Rede de Jovens do Nordeste (RJNE)³⁰ que é uma organização regional de jovens oriundos dos processos de formação em Educação Popular realizados pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) e de outras organizações do campo democrático popular. Esses processos formativos eram marcados por um encontro de amorosidade e de construção coletiva do conhecimento, fundamental para nosso crescimento acadêmico e para o fortalecimento de nossa identidade nordestina e de pertencimento às classes populares.

O primeiro curso que realizamos na EQUIP foi por correspondência – Curso para Lideranças Juvenis no Nordeste. As atividades de campo no final de cada módulo estimulavam nossa participação, pois nos confrontavam com questões e problemas sociais de nosso cotidiano, ampliavam nossa leitura de mundo, identificavam a ausência total do Estado na promoção dos direitos básicos como educação, saneamento e habitação. Esses processos constam nos registros dos recursos didáticos da Escola:

Imagem 7 – Participação dos Cursos de Formação EQUIP



Fonte: EQUIP, Caderno Curso Por Correspondência, 2000.

³⁰ Rede de Jovens do Nordeste é uma rede de movimentos, grupos e organizações juvenis com atuação no Nordeste brasileiro, cujo papel principal é articular as diversas juventudes para participação política e estímulo ao protagonismo juvenil. Uma das ações de grande relevância dessa articulação é a campanha “Juventude Ligada Vota Consciente”.

Esses processos formativos retomam a produção do conhecimento a partir dos contextos vividos, problematizando-os e buscando mapear alternativas de enfrentamento e superação da realidade social de exclusão em que estavam submetidos os jovens nordestinos. Esses cursos foram ampliando nossas perspectivas de organização social, é quando a EQUIP propõe a criação de uma rede de jovens no Nordeste brasileiro, em 2000. Na Rede, destacamos duas atividades: os festivais da juventude nos estados e nas regionais e a campanha Meu Primeiro Voto: “Juventude Ligada Vota Consciente”, atividades que envolveram todo o nosso esforço na coordenação regional e em outros estados do nordeste. Desse modo, passamos a enfatizar como se realizou cada uma dessas atividades.

A relação da Rede de Jovens com a EQUIP foi um processo educativo de interconhecimento entre as ideias dos educadores e dos educandos, aprendendo com e fazendo juntos. Sobre isso, registramos um debate na Rede de Jovens no bojo de suas lutas, caracterizando momentos de aprendizagem a partir do diálogo com a realidade local e com as demandas populares, que ocorreram experiências de realização do Festival da Juventude Regional e das demandas das lutas locais contra corrupção no Estado do Piauí:

Em 2002, lembro que a Rede de Jovens do Nordeste (RJNE) em parceria com a EQUIP decidiram fazer o primeiro Festival de Juventude (Etapas Estaduais) como processo de mobilização e conscientização da juventude no Nordeste pela campanha “Voto não tem preço, tem consequências!”. Apesar da relevância do festival, no Piauí, decidimos fazer a I Marcha Contra a Corrupção e Pela Vida, em razão do elevado número de prefeitos afastados por corrupção e a cassação do governador do estado “Mão Santa” por crime eleitoral. Nossa realidade local exigia outro tipo de intervenção social, daquela proposta pela Coordenação Regional da Rede e pela EQUIP. A marcha percorreu, a pé, 306 km, passando por 12 municípios do Piauí, denunciando a corrupção e fazendo formação política da população para o controle social. A decisão do Piauí não foi acolhida imediatamente pela Coordenação Regional da Rede e nem pela EQUIP. Depois dos vários argumentos sobre a realidade política do estado e a forte mobilização da juventude pela participação política, chegamos ao consenso para a realização da Marcha. A Marcha foi a experiência social mais educativa que já participei, sobretudo, as aulas da cidadania (Pesquisadora, Sistematização da Experiência, 2017)

O ápice de nossa trajetória de formação em Educação Popular se amplia na Rede de Jovens do Nordeste (RJNE), coordenada pela EQUIP, por meio dos cursos para lideranças juvenis, os quais visavam estimular a sistematização e a publicação das experiências vivenciadas pelas jovens em seus processos organizativos nos movimentos juvenis. Posteriormente, contribuímos com a organização e realização dos festivais da juventude em outros estados. Os festivais constituíram atividades da dimensão político-pedagógica da Ação Programada da EQUIP e da Formação na Ação, ou seja, implicou todo o processo

organizativo dos festivais, inclusive com realização de oficinas regionais de preparação e de planejamento do festival com etapas estaduais – ação programada e autoeducativa; culminando com a realização do festival da região nordestina, com amplo processo de mobilização dos movimentos sociais da juventude do campo e da cidade e com uma intervenção social de caráter reivindicatório no campo da participação política da juventude e na luta por políticas públicas. O tema dos festivais: protagonismo juvenil no Nordeste. Na imagem a baixo o registro de uma das atividades do festival – caminhadas da juventude:

Imagem 8 – Participação no Festival da Juventude RJNE/ EQUIP



Fonte: EQUIP, 2010.

A Campanha Juventude Ligada Vota Consciente – Meu Primeiro Voto, realizada entre 2000 a 2003 pela EQUIP e RJNE, representou um marco decisivo em vários estados do Nordeste, no processo de organização e de mobilização da juventude para participação política, sobretudo, no campo democrático popular. Foram desenvolvidas várias atividades como panfletagens nas escolas, palestras sobre o voto consciente, vinhetas de rádio e participação televisionada, além das campanhas virtuais e em ações organizadas pelos jovens em suas comunidades. Essas experiências foram sistematizadas nas publicações sobre juventudes da Escola de Formação Quilombo dos Palmares. Existem textos de nossa autoria, como a “Sistematização do Festival da Juventude” no Nordeste. Ainda destacamos, atualmente, a nossa associação à EQUIP, como educadora popular vinculada a essa entidade, contribuindo com as ações e com atividades de Educação Popular realizadas por essa

instituição no Nordeste. A prática educativa da EQUIP nos despertou para o exercício do protagonismo juvenil no Nordeste.

Somos da primeira geração da Rede de Jovens do Nordeste. A nossa participação na rede contribuiu para que desenvolvêssemos uma nova visão em relação à participação social, política e partidária da juventude na disputa do projeto de sociedade. Foi a partir dessa atuação que nos candidatamos à vereança em Teresina, em 2004 e 2008. Em 2004, assumimos a Coordenação de Juventude no Governo do Estado do Piauí (PT), a qual, depois, tornou-se Diretoria de Juventude, e, desde 2010, até o momento atual, sua estrutura administrativa foi transformada em Coordenadoria Estadual de Juventude. Essa conquista foi sendo construída a partir da reivindicação dos movimentos juvenis. Na condução dessa pasta, entre 2006-2010, aprovamos o Conselho Estadual de Direitos da Juventude, o Plano Estadual dos Direitos da Juventude, e realizamos a primeira Conferência Estadual da Juventude Piauiense, demarcando uma forte organização da Juventude no Estado. Além do Piauí, atualmente, no Nordeste, mais de cinco Estados têm órgãos de juventude e um forte marco regulatório dos direitos juvenis. Todo esse processo foi sendo fomentado em meio à nossa participação no estado na Rede de Jovens do Nordeste, na imagem o registro de nossa participação nas atividades da EQUIP e da RJNE:

Imagem 9 – Participação dos Cursos de Formação da EQUIP



Fonte: EQUIP, Série Educação Popular, 2005.

Dito isso, consideramos revelantes os conteúdos da prática educativa da EQUIP, bem como a nossa atuação na RJNE, pois foram fundamentais para nossa atuação como pesquisadora da Educação Popular.

Imagem 10 – Participação dos Cursos de Formação da EQUIP



Fonte: EQUIP, Seminário de Conjuntura Regional, 2015.

Imagem 11 – Participação nos Cursos de Formação da EQUIP



Fonte: Pesquisadora, Seminário de Conjuntura Regional, 2014.

Imagem 12 – Participação dos Cursos de Formação da EQUIP



Fonte: Pesquisadora, Seminário de Conjuntura Regional, 2014.

Imagem 13 – Curso de Formação Cidadã – UESPI/FSA



Fonte: Pesquisadora, 2013.

Imagem 14 – Curso de Formação Cidadã – UESPI – FSA



Fonte: Pesquisadora, 2013.

Essas duas últimas imagens referem-se a um curso de formação para o jovens das escolas famílias agrícolas em parceria com a Universidade Estadual do Piauí, onde discutimos a importância da educação popular para o contexto do campo. É o que a EQUIP denomina de multiplicação dos processos formativos.

O compromisso com a Educação Popular e nossa participação nos processos formativos da EQUIP nos levaram a pesquisar, durante o mestrado, “A prática educativa do Movimento Pela Paz na Periferia (MP3)”, destacando a contribuição deste movimento da cultura hip hop da periferia na luta pela efetivação de políticas públicas destinadas a jovens do Estado do Piauí. Esse mesmo percurso investigativo levou-nos a questionar o papel desses espaços de formação popular organizados pelas classes populares como possibilidade de descolonização de saberes e de ampliação do Estado para demandas populares a partir das lutas dos movimentos sociais.

Essas organizações educativas carregam um forte poder de transgressão do ponto de vista epistemológico e metodológico em sua prática educativa construída em espaços populares para os além dos ambientes escolares oficiais, e que, por vezes, também se tornam instituições formais em razão das demandas e do desenvolvimento da sociedade na exigência em articular saberes acadêmicos aos saberes do mundo da vida.

Considerando essa trajetória de vida na Educação Popular e na experiência de pesquisa no mestrado, resolvemos aprofundar o estudo sobre os impactos das práticas educativas dos movimentos e das organizações sociais na formação de seus educadores e qual a repercussão desses aportes educativos do meio popular no processo de construção de uma prática educativa libertadora no exercício do trabalho docente, e como incidem na disputa dos sentidos de universidade e de ciência a partir de um paradigma contra-hegemônico de conhecimento.

2.2 Os conteúdos fundacionais da pesquisa: tese, problematização, objetivos, objetos e sujeitos da investigação

Interpelados por uma postura de vida e por uma intervenção político-pedagógica na reinvenção da justiça social, enquanto classe popular, regressamos aos processos educativos que tem vindo a contribuir, em sua essência, com nossa formação política, social e cognitiva com parte e totalidade que se realiza no real, no concreto e no vivido. Educação Popular, um território de pertencimento educativo e transgressivo que se impõe contra a monocultura do saber e do rigor científico que separa a teoria da prática.

Nosso regresso ao campo da Educação Popular está centrado em investigar a partir dessa matriz epistemológica e metodológica, que estando fora do cânone hegemônico de ciência, evidencia e aprofunda as contradições que demarcam a crise desse paradigma de ciência, inaugurando uma nova matriz de produção de conhecimento alternativo no Sul do Mundo Latino-americano. Para isso, a Educação Popular tem indagado sobre o processo histórico protagonizado pela ciência moderna que tem separado saberes científicos dos saberes populares, atribuindo, ao primeiro, validade científica e, ao segundo, uma prática social, cuja racionalidade e causalidade própria, tem sido irrelevante para a ciência.

Enquanto pesquisadora e educadora popular transitamos historicamente nos contextos educacionais instituídos e populares, cuja prática educativa nos desafia para produção de um conhecimento comprometido com a formação política de sujeitos sociais conscientes de seu papel cidadã na sociedade, desnaturalizando a vertente dominante da instrução mecanicista e descontextualizada. Diante desse desafio, reconhecemos que tem sido laborioso, no contexto acadêmico, realizar pesquisas cujos marcos referenciais de investigação orbitem em uma lógica de produção de conhecimento distinto das matrizes epistemológicas hegemônica de ciência na universidade.

No sentido de garantir critérios de cientificidade ao desenvolvimento histórico dos conteúdos que substanciam os conceitos e as categorias analíticas dessa investigação, procuramos enfatizar que estas estão circunscritas no itinerário social e político da ação dos sujeitos populares nas lutas pela justiça. Portanto, tem sua própria causalidade e racionalidade, que sendo distintas da ciência hegemônica, não são menos válidas ou não existentes. É necessário ainda, dizer que nossos pressupostos metodológicos têm como ponto de partida a realidade social dos sujeitos pesquisados, a partir da investigação-ação participante da pesquisadora que se confunde com a própria existência dos objetos de investigação.

Portanto, não se trata de um campo abstrato do conhecimento, que, alheio à vivência da pesquisadora, garante a neutralidade exigida pela ciência, ao contrário, reconhece na experiência um campo fecundo para uma leitura e releitura do mundo vivido, percebendo suas relações antagônicas, as contradições, os limites e apontamentos em perspectiva de transformação da própria ação educativa dos sujeitos em processo de pesquisa. Portanto, a pesquisa é em si um ato educativo, cujo trabalho de investigação busca níveis de apreensão pelo conhecimento das relações sociais de totalidade ocultas ou invisíveis.

Nesse sentido, nossa concepção de educação que está enraizado em uma produção de conhecimento contextualizado que visa à formação política, pedagógica e profissional dos sujeitos para o exercício da cidadania, da dignidade e de direitos, dimensões ético-política para a construção de uma sociedade de justiça social. Sobre essa perspectiva, Medeiros (2010, p. 21) assevera:

Considerando que esse tipo de problema e objetivos não são comumente identificados na pesquisa educacional, aproveitamos para explicitar a concepção de educação e de investigação que perpassa o estudo: a educação, como prática social geradora de direito humano, exige compromisso ético-político com a promoção de homens e mulheres situados, social e politicamente, em suas individualidades e coletividades.

Essa concepção de educação está subsidiada pelos aportes teóricos que sustentam nossa opção político-epistemológica, notadamente, baseada nas Epistemologias do Sul do Mundo Latino-americano e nos Estudos Pós-Colônias. Diante desse pensamento alternativo, **questionamos** como Educação Popular contribui na produção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares, como possibilidade de reinvenção do conhecimento e da universidade na construção de um projeto de educação democrática e de uma sociedade de justiça social, diante da crise de paradigma eurocêntrico centrado no produtivismo para o capital? A partir dessa questão, defendemos a **tese** que a

Educação Popular possibilita a construção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares que incidem no processo de reinvenção do conhecimento e da universidade, possibilitando princípios para produção de um pensamento alternativo de educação, de ciência e de sociedade justiça social, apesar da hegemonia do paradigma eurocêntrico.

A tese teve como **objetivo geral** analisar como a Educação Popular contribui para produção de práticas educativas, tendo como matriz de estudo a experiência da EQUIP na produção de um pensamento alternativo na reinvenção do conhecimento e da universidade comprometido com a construção de um projeto de sociedade e de justiça social no Sul do Mundo Latino-americano. E como **objetivos específicos**: a) contextualizar os aportes teóricos da Educação Popular; b) identificar os princípios fundacionais da Educação Popular que caracterizam sua matriz epistemológica e metodológica na produção de um pensamento alternativo de conhecimento; c) mapear a experiência de Educação Popular que incide na produção de uma prática educativa, com foco na contribuição da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP); d) analisar como essa experiência contribui para a produção de uma epistemologia transgressora e de uma ciência descolonial na reinvenção do conhecimento e da universidade.

As discussões e análises foram realizadas com suporte dos dados empíricos que substanciaram o movimento dialético do pensamento sobre a realidade, buscando alcançar níveis de compreensão ampliados no processo de pesquisa. No contexto das metodologias participativas, partimos da concepção da Sociologia das Ausências, objetivando enfatizar a fecunda experiência das classes populares no processo de construção do conhecimento por meio de suas formas de organização e de intervenção social. Para isso, desnaturalizamos a construção social do sujeito invisível, do conhecimento subalternizado e dos contextos de exclusão e dominação e, mais que isso, registramos que existem uma causalidade e uma racionalidade na prática educativa dos sujeitos das classes populares.

Essa prática enquanto experiência transformadora da realidade social culmina com a razão de existir da Educação Popular como força potência das contradições que resultam da Educação Formal pelo seu caráter excludente e seletista. Em contraposição a esse pensamento, “[...] o objetivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p. 102). A realidade social como ponto de partida tem sido a dimensão política-pedagógica principal do processo educativo das classes populares, resgatando a relação dialética entre

teoria e prática na valorização das experiências, que “[...] el último criterio de validez del conocimiento científico venía a ser, entonces, la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante.”³¹ (BORDA, 1986, p. 253). A produção do conhecimento implica em como investigar a realidade social para transformá-la, situada em experiências concretas que se realizam no mundo da vida.

É no campo das Sociologias das Emergências que buscamos consolidar os processos de visibilidade e de legitimação científica dos modos de produção do conhecimento popular, e, nessa perspectiva, propomos uma terceira sociologia, as Epistemologias do Sul, a partir do conceito da Epistexistência, ou seja, um modo de produção de conhecimento prudente que confronte a formas de extrativismos dos conhecimentos do Sul do Mundo Latino-americano, em contraposição ao epistemicídio, pois a “Sociologia das Emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas [...]” (SANTOS, 2010, p.118). Sendo alternativas possíveis que se realizam no presente e se projetam em um devir utópico enquanto projeto de justiça social, compreendemos ser necessário investigar como se realizam esses processos sociais, em sua essência, buscando níveis de entendimento que permitam a construção de um mapa mental, conceituando as transformações do presente e ampliando a construção de alternativas concretas de superação das formas de dominação no futuro. Por isso, escolhemos a organização:

Imagem 15 – Logomarca da EQUIP



Fonte: EQUIP, 2015.

³¹ O critério último de validade do conhecimento científico passou a ser, então, a práxis, entendida como unidade dialéctica formado pela teoria e pela prática, em que a prática é cíclicamente determinante.

A Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) a partir da contribuição dos educadores populares que vivenciam ou vivenciaram os processos formativos da EQUIP, ao longo de seus 30 anos de existência e de atuação no Nordeste, como analisam Bezerra e Plummen (2003, p. 33), ao destacarem o papel dos sujeitos na compreensão da qualidade do trabalho educativo da EQUIP:

A Equip, tomada enquanto uma estrutura social que se propõe a expressar, no domínio da Educação, uma convergência de interesses da sociedade e uma plataforma de ação que daí decorre, vai estar sempre na dependência da qualidade dos atores/sujeitos sociais que tornam possível sua existência.

A EQUIP como uma escola de Educação Popular no chão do Nordeste é o nosso itinerário investigativo, situada no bojo institucional das Organizações Não Governamentais (ONGs), cuja prática educativa está permeada por uma concepção ético-política de projeto de sociedade. A construção de uma nova sociedade exige uma leitura do mundo e, ao fazê-la, sobre determinados contextos, sujeitos e processos históricos, recusamos a concepção determinista de história e de ciência.

Como suporte metodológico na produção de dados no contexto da prática educativa da EQUIP, optamos por entrevistar os sujeitos e protagonistas da intervenção educativa da escola. A escolha dos educadores-docentes ocorreu em razão de alguns aspectos correlacionados aos objetivos da pesquisa, ou seja, os partícipes deveriam ter: atuação como docente; vínculo institucional com as universidades pública no contexto do Nordeste; relação com a EQUIP; vivenciado processos de formação político-pedagógico da EQUIP; trajetória educativa em escola de formação popular. Apresentamos um quadro abaixo em que destacamos a relação com as escolas, a partir de dados coletados na plataforma lattes (2017):

Quadro 1 – Área de formação da Educadora Social:

| Educador e Educadora | Área de Formação do Educador-Docente |
|-----------------------------|--|
| Educadora Social | Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (1999) e Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). É professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foi Coordenadora Setorial de Extensão do Centro de Ciências Sociais Aplicadas no período de 2012 a 2016. Foi Vice-Coordenadora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Docente da graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPE e Participou do Programa de Educação para o Trabalho em Saúde - PET/Saúde versão 2010-12. Tem experiência na área de Ciência Política e de Serviço |

| | |
|--|---|
| | Social, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, identidades coletivas, juventude, gênero, política de saúde. Desenvolve pesquisas e estudos sobre movimentos sociais, juventude, gênero e ação coletiva em contextos urbanos. |
|--|---|

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Imagem 16 – Vínculo da Educadora com a Escola de Formação Popular – EQUIP:

| Escola de Formação Quilombo dos Palmares, EQUIP, Brasil. | |
|--|--|
| Vínculo institucional | |
| 1997 - 2000 | Vínculo: Diretora de Formação, Enquadramento Funcional: Vínculo político não funcional, Carga horária: 0 |
| Outras informações | Esta instituição é uma ONG na qual o vínculo atual é de direção política. |
| Atividades | |
| 3/1998 - Atual | Serviços técnicos especializados , Escola de Formação Quilombo dos Palmares, . Serviço realizado Representação política junto a outras organizações. |
| 2/1998 - Atual | Direção e administração, Escola de Formação Quilombo dos Palmares, . Cargo ou função Direção de Formação. |
| 1997 - Atual | Serviços técnicos especializados , Escola de Formação Quilombo dos Palmares, . Serviço realizado Planejamento, Monitoramento, Avaliação e Sistematização do Plano de Anual de Trabalho. |
| 1997 - Atual | Serviços técnicos especializados , Escola de Formação Quilombo dos Palmares, . Serviço realizado Elaboração e execução de atividades formativas. |
| 3/1997 - 12/1999 | Treinamentos ministrados , Escola de Formação Quilombo dos Palmares, . Treinamentos ministrados Curso para Educadores Populares do Estado de Pernambuco Oficina sobre Democracia e Relações de Poder Oficina sobre Relação Estado e Movimentos Sociais |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Quadro 2 – Área de formação do Educador Político:

| Educador e Educadora | Área de Formação do Educador-Docente |
|----------------------|--|
| Educador Político | Licenciado em História pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (1997), Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2003) e Doutor em Sociologia, também pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). É professor Adjunto IV no Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Gestão Pública e coordenador do Programa de Pós-graduação em Sociologia, ambos da UFPI. Foi subchefe do Departamento de Ciências Sociais entre maio de 2010 e outubro de 2011 e chefe do referido departamento de novembro de 2011 a abril de 2014. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase nos estudos sobre relações sociais e políticas entre Estado e sociedade civil, políticas públicas e democracia e; em sociologia, com ênfase nos temas de ações coletivas, movimentos sociais, participação política e cidadania. |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Imagem 17 – Vínculo do Educador com a Escola de Formação Popular – EQUIP:

| Escola de Formação Quilombo dos Palmares, EQUIP, Brasil. | |
|--|--|
| Vínculo institucional | |
| 1997 - 2004 | Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Educador, historiador (código: 149 90), Carga horária: 40 |
| Outras informações | Educador com função de coordenação administrativa entre os anos de 1997 a 1998. No período de 1999 a 2004 educador com a função de desenvolver atividades de educação, pesquisa e elaboração de material pedagógico (roteiros metodológicos e relatórios), para movimentos sociais populares da região Nordeste do Brasil. |
| Vínculo institucional | |
| 1993 - 1996 | Vínculo: Funcionário, Enquadramento Funcional: Educador (código: 149 90), Carga horária: 40 |
| Outras informações | Educador com cargo de diretor administrativo e atividades de coordenação administrativa, na parte de convênios e processos de elaboração e negociação de projetos financeiros com agências de cooperação nacional e internacional. |
| Atividades | |
| 07/1993 - 12/1996 | Treinamentos ministrados , Escola de Formação Quilombo dos Palmares, . |
| | Treinamentos ministrados Atividades de formação político-metodológica, para lideranças de movimentos sociais, ONG 's - Organização Não Governamental e entidades do terceiro setor. |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Quadro 3 – Área de formação da Educadora Gênero:

| Educador e Educadora | Área de Formação do Educadora-Docente |
|-----------------------------|--|
| Educadora Gênero | Educadora Popular. Pedagoga. Doutoranda em Educação (UFPE), Mestra em Educação, Especialista em Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento sustentável pela UFPI. Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual do Piauí. Desenvolve pesquisas e extensão nas áreas de Educação, com ênfase em Diversidades, Movimentos Sociais, Relações de Gênero, práticas educativas e formação de professoras/es. |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Imagem 18 – Vínculo da Educadora com a Escola de Formação Popular – MEB:

| Movimento de Educação de Base, MEB, Brasil. | |
|---|---|
| Vínculo institucional | |
| 2001 - 2002 | Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Assessora Pedagógica, Carga horária: 40, Regime: Dedicção exclusiva. |
| Atividades | |
| 01/2001 - 12/2002 | Serviços técnicos especializados , Movimento de Educação de Base, . |
| | Serviço realizado Coordenadora de Programa de Alfabetização e Assessoria pedagógica aos movimentos sociais. |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Quadro 4 – Área de formação do Educador Popular:

| Educador e Educadora | Área de Formação do Educadora-Docente |
|-----------------------------|---|
| Educador Popular | Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (1990), graduação em Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Federal da Paraíba (1983), graduação em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba (1982). Atualmente é professor de sociologia, em regime de dedicação exclusiva na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia rural, movimentos sociais, participação popular, juventude. educação popular. |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Imagem 19 – Vínculo do Educador com a Escola de Formação Popular - EQUIP:

| | |
|--|---|
| Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, Brasil. | |
| Vínculo institucional | 2010 - Atual Vínculo: professor adjunto -, Enquadramento Funcional: Dedicação exclusiva, Carga horária: 40, Regime: Dedicação exclusiva. |
| Escola Quilombo dos Palmares, EQUIP, Brasil. | |
| Vínculo institucional | 1990 - 1996 Vínculo: Educador - colaborador, Enquadramento Funcional: colaborador, Carga horária: 20 |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Quadro 5 – Área de formação do Educador Campo:

| Educador e Educadora | Área de Formação do Educador-Docente |
|-----------------------------|--|
| Educador Campo | Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí e Doutorado Sanduíche na Università degli Studi di Verona (2014). Professor do Centro de Ciências da Educação da UFPI, atuando na área de currículo. Desenvolve estudos sobre educação do campo, educação popular, educação contextualizada no semiárido, currículo e formação continuada. É autor dos livros "Formação Continuada de Professores no Semiárido: ressignificando saberes e práticas" e "Formação Continuada de Educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo" e co-autor dos livros "Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas" e "Diálogos sobre Educação do Campo". É Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UFPI, coordenador adjunto do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO) e membro da Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB). |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Imagem 20 – Vínculo do Educador com a Escola de Formação Popular – EFPT:

| Escola de Formação Paulo de Tarso, EFPT, Brasil. | |
|--|--|
| Vínculo institucional | |
| 2002 - 2007 | Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Coordenação, Carga horária: 40 |
| Outras informações | Atuo na coordenação do Projeto de Educação Contextualizada no Semi-árido, na área de formação de professores das escolas públicas de 10 municípios no Piauí |
| Atividades | |
| 05/2002 - 04/2007 | Treinamentos ministrados , Escola de Formação Paulo de Tarso , |
| | Treinamentos ministrados Coordenação do Projeto de Formação de Professores contextualizada no Semi-árido Curso de Formação de Professor na linha da Educação Contextualizada no Semi-árido |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Quadro 6 – Área de formação do Educador Trabalhador:

| Educador e Educadora | Área de Formação do Educador-Docente |
|-----------------------------|--|
| Educador Trabalho | Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP (2002). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, atuando no Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (Mestrado e Doutorado), do qual foi coordenador entre 2013 e 2015. Atua, ainda, como professor permanente, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (Mestrado e Doutorado), do qual foi coordenador entre 2007 e 2009. Preferencialmente, orienta seus estudos e pesquisas para os campos da Sociologia do Trabalho e da Sociologia Política. Suas pesquisas, publicações, orientações e participação em eventos se concentram em temas como sindicalismo e contestação social, relações de trabalho, informalidade, qualificação profissional, políticas públicas de trabalho, emprego e renda, economia solidária, diálogo social, cidadania, entre outros. Foi Primeiro Secretário da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho - ABET na gestão 2009-2001. Foi co-editor da Revista da ABET entre 2011 e 2015. É co-editor da Revista Política e Trabalho, membro do Conselho Científico da Revista Científica Compendium (Venezuela) e da Revista Contexto (UFMA) e parecerista ad hoc da CAPES, do CNPq e das revistas Caderno CRH, Revista Crítica de Ciências Sociais, Dados, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Sociologias, entre outras. É membro da Diretoria da ANPOCS, Biênio 2017 / 2018. Realizou estágio pós-doutoral entre 2015 e 2016 no UCLA Institute for Research on Labor and Employment (Estados Unidos). |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Imagem 21 – Vínculo do Educador com a Escola de Formação Popular – EQUIP/CENTRU:

| Escola Quilombo dos Palmares, EQUIP, Brasil. | |
|--|--|
| Vínculo institucional | |
| 1987 - 1993 | Vínculo: Colaborador, Enquadramento Funcional: Educador sindical, Carga horária: 10 |
| Atividades | |
| 7/1987 - 12/1993 | Serviços técnicos especializados , Escola Quilombo dos Palmares, . |
| | Serviço realizado Educação sindical. |
| Centro de Educacao e Cultura do Trabalhador Rural, CENTRU, Brasil. | |
| Vínculo institucional | |
| 1983 - 1986 | Vínculo: Celetista, Enquadramento Funcional: Assessor e educador sindical, Carga horária: 40 |
| Atividades | |
| 2/1983 - 1/1986 | Serviços técnicos especializados , Centro de Educacao e Cultura do Trabalhador Rural, . |
| | Serviço realizado Assessoria e educação sindical. |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Quadro 7 – Área de formação da Educadora Cidadã:

| Educador e Educadora | Área de Formação do Educadora-Docente |
|---|--|
| Educadora Cidadã | Instituição Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Duração 4 anos (1980 a 1984) Diploma Mestra em Serviço Social com tese obtendo menção honrosa. Instituição Faculdade de Serviço Social de Alagoas Duração 4 anos (1967 a 1970) Diploma Título Assistente Social, Bacharel em Serviço Social |
| Vínculo do Educador com a Escola de Formação Popular – EQUIP | |
| | Diretora Geral – Gestão (00000) e Representante da EQUIP no CEAAL |

Fonte: Plataforma Lattes, 2017.

Para aplicação da pesquisa de campo, utilizamos como instrumental a entrevista semiestruturada, a partir da qual entrevistamos sete docentes das respectivas universidades, sendo: UFPE (1), UFRPE (1), UFPI (2), UESPI (1), UFPB (1) e UFAL (1), sendo que todos exercem alguma atividade relacionada à ação educativa da EQUIP, também fizemos um esforço buscando uma equiparação de gênero dos sujeitos. No entanto, tivemos, especificamente: quatro homens e três mulheres, que foram identificados no trabalho pelos codinomes, conforme descrito abaixo:

Quadro 8 – Nomes dos Educadores na Análise dos Dados da Pesquisa

| Educador Popular | Educadora Gênero | Educador Político | Educadora Social | Educador Campo | Educadora Cidadã | Educador Trabalho |
|------------------|------------------|-------------------|------------------|----------------|------------------|-------------------|
| UFRPE | UESPI | UFPI | UFPE | UFPI | UFAL | UFPB |

Fonte: Pesquisadora, 2015.

Para os procedimentos de realização das entrevistas, utilizamos como instrumento de autorização de uso das informações concedidas pelos educadores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a partir desse referente institucional adequamos um termo específico para autorização da coleta documental junto à EQUIP. Ao todo, foram realizadas 12 questões em torno da forma de atuação profissional, da relação com a prática educativa na EQUIP e na Universidade.

As entrevistas foram realizadas durante uma atividade de formação da EQUIP, na qual a pesquisadora foi participante – Seminário de Conjuntural, em 2015, onde estavam todos os educadores entrevistados. Posteriormente, realizamos a transcrição, revisão e sistematização das entrevistas, para facilitar a distinção entre os sujeitos participantes, conforme expresso anteriormente, atribuímos a cada um dos educadores a identificação nominal correspondente a sua área de atuação como profissional docente na universidade e em sua atuação social e popular.

Assim, as entrevistas foram fundamentais para compreensão do conceito de Educação Popular, para descrever a contextualização história da EQUIP, para conhecimento da realidade social nordestina, para compreensão da concepção de projeto de educação e de sociedade que fundamentam sua prática educativa desta instituição e sua opção política pela formação das classes populares.

2.3 Os conteúdos metodológicos da pesquisa: abordagem, tipo de pesquisa, técnicas de coleta e produção de dados e método de análise

Para compreender epistemológica e socialmente nossa investigação sobre as experiências da EQUIP como prática educativa libertadora e descolonial, é necessário dissecar a lógica da produtividade capitalista que se articula pelo sistema universitário público e pela expansão do sistema do ensino superior privado como condição de desenvolvimento global capitalista. Esse sistema, por vezes, tem sido assegurado pelas concepções hegemônicas do modo de produção do conhecimento, assim explicadas por Santos (2010, p. 31): “[...] o

determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar, reconhecer e transformar”. Na tentativa de superar essa concepção, é necessário reafirmar a dimensão ética da pesquisa e do seu compromisso com o desenvolvimento da humanidade e com o alargamento de uma educação que permita leituras e releituras da realidade social, por isso:

[...] é fundamental definir uma ética de pesquisa que sustente conhecimentos contextualizados orientados para servir os interesses emancipatórios concretos das populações [...], o mundo não se pode concentrar com breves saberes resumos de si próprio, mesmo sabendo que a ‘versão completa e integral’ é impossível. A energia deve centra-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam a mais ampla e democrática. (MAMA, 2010, p. 26).

A ética da pesquisa também nos remete ao compromisso com a visibilidade de metodologias como parte do movimento dinâmico de superação da produção tradicional eurocêntrica. Por isso, assumimos a ideia de que pesquisa é, antes de tudo, uma opção de anunciar o mundo, pronunciando outras possibilidades, outros sujeitos, outros lugares, outras experiências e outros modos de produção do conhecimento para além do paradigma de ciência moderna. Como analisa Streck (2012, p. 6):

[...] Antes do domínio de determinadas técnicas, pesquisar implica na capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im) paciente. O domínio das técnicas só faz sentido dentro desta atitude que Freire qualifica de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual a competência técnica corre o risco de contribuir mais para o aumento dos infortúnios do que para a redução dos sofrimentos e das misérias da humanidade.

A atualidade da reinvenção da prática educativa, em sua amplitude de contextos educativos, exige pensar novos aportes epistemológicos e metodológicos. Essas dimensões da produção do conhecimento estão enraizadas em práticas educativas dentro da escola, mas também fora do ambiente escolar como as experiências educativas dos movimentos sociais. Nesse sentido, reconhecemos que desenvolver uma pesquisa acadêmica é um movimento educativo que implica se mover entre as opções epistemológicas, entre o quantitativo enquanto aparência para o qualitativo enquanto essência, procurando aproximação com as práticas educativas dos sujeitos pesquisados em seus territórios de formação como aposta na autoformação e nas transformações sociais.

Tal processo exige uma relação dinâmica de interconhecimento e de reconhecimento de novos modos de produção de saberes criados em espaços acadêmicos e em espaços construídos pelos movimentos sociais, em universidades populares e em escolas de formação popular. A metodologia da pesquisa que optamos para investigar a prática educativa da EQUIP e sua contribuição na democratização do conhecimento, da educação e da universidade, destacando como campo educativo social que articula o popular e o científico para uma intervenção social dos sujeitos populares.

Para qualificar nossa investigação e os objetivos deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa da pesquisa, pois, segundo Melucci (2005, p. 30), “[...] o interesse pela pesquisa qualitativa parte dos atores sociais mais sensíveis com a sua individualidade e mais sintonizados com a vida cotidiana, eles exigem uma prática de pesquisa mais próxima de sua experiência”. Os investigadores qualitativos tentam estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos, seus lugares, os contextos em que estão inseridos, interagindo com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Como propõe Alves-Mazzoti (2006, p. 27):

[...] A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, [...] exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados da pesquisa de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidos.

Considerando a abordagem qualitativa, enfatizaremos a perspectiva da Epistemologias do Sul, sobretudo, quando coloca em questão o desenvolvimento de metodologias não extractivistas na produção de pesquisas descoloniais. Partindo desse pensamento, resolvemos escolher a Investigação-Ação Participativa, por se definir como a “soma de saberes” enquanto prática educativa de diálogo entre o Norte e o Sul do Mundo Latino-americano, sendo que neste a matriz de produção do conhecimento é a contextualização na constituição de identidade própria. Fals Borda (2003, p. 717) diz: “A acumulação dos países do Norte e a superioridade técnica não podem negar-se. No entanto, podem relacionar-se, de maneira horizontal e respeitadora, com que nos países do Sul temos aprendido e descoberto em nosso contexto e com nossa ciência popular contextualizada.” Os princípios da Investigação-Ação Participativa visam à superação da relação sujeito-objeto, contrapõe-se a postura de

neutralidade e coloca em causa a racionalidade que separa conhecimento científico e conhecimento popular.

A partir do diálogo entre saberes, a própria pesquisa resulta do contexto de atuação da pesquisadora e da sua presença organizativa e societária, como também pela postura metodológica na coleta, produção dos dados e análises dos resultados. Desse modo, considerando a compreensão de Fals Borda, quando afirma que é na relação entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados que a pesquisa vai se processando em sua estrutura organizativa. Dito isso, a realidade social investigada tem uma linguagem e uma sintaxe própria, cuja causalidade e racionalidade são incompreensíveis dentro da estrutura metodológica de ciência eurocentrada, exigindo da pesquisa a constituição de novas ferramentas na produção de um conhecimento contextualizado. O autor afirma:

Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les damos; con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento (BORDA, 2009, p. 253-254).

A opção pela investigação-ação participativa coloca em questão a relação de hierarquia proclamada pela ciência hegemônica sujeito-objeto, restituindo os sentidos de interconhecimento a partir da dimensão sujeito-sujeito. Isso pressupõe que a própria ação no processo de investigação é um instrumento educativo dos sujeitos, uma vez que problematiza a pesquisa enquanto prática social, propondo uma releitura das formas de investigação, tendo em vista a superação do epistemicídio e da apropriação do conhecimento reproduzindo formas de dominação e de desumanização. Nesse sentido:

la Investigación - Acción Participativa no ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura, vista como un proceso altruista. Tal puede ser el sentido más profundo de la I(A)P como proyecto histórico. (BORDA, 1999, p. 83).

Comprendemos que “[...] Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação (LÉVY-STRAUSS *apud* MINAYO, 2012, p. 13), a pesquisa participante é, ao mesmo tempo, experiência educativa de participação da pesquisadora e investigação participante da prática educativa originada nos movimentos sociais de lutas anticapitalistas e contra-hegemônicas ao conhecimento científico,

ou seja: “Elas se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares” (BRANDÃO, 2007, p. 53).

Ainda segundo Brandão (2007, p. 53), diferentes experiências de pesquisa participante “[...] se originam e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica”. Por isso, esta investigação cumpre com o papel de dar visibilidade social à longa trajetória de Educação Popular no Nordeste por meio da EQUIP, como parte do compromisso de socializar as experiências de Educação fora dos contextos escolares oficiais.

Desse modo, recusamos o pensamento abissal eurocêntrico, da mesma forma que Santos (2010): os “outros” saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, têm sido radicalmente excluídos da racionalidade moderna. Esse pensamento está na análise de Arroyo (2012, p. 204): “[...] Esses processos brutais de desenraizamento foram e continuam sendo as opções pedagógicas para a destruição dos saberes, culturas, valores, identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores dos campos e das periferias”. Em razão disso, nossa opção metodológica está intrinsecamente ligada à concepção de mundo. Essa postura se alicerça nas práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, visando à inversão da lógica do conhecimento científico único, hegemônico e válido para todos os povos e as nações. Como propõe a reflexão de Medeiros (2010, p. 19):

[...] A relação com o tema, as teorias, os instrumentos de promoção das informações, o tratamento analítico e as conclusões se constituem a partir da compreensão da importância do conhecimento no processo de afirmação das lutas dos movimentos populares comprometidos com a transformação social. Desse modo, optou-se por uma construção metodológica que tanto recusa determinismos quanto a suposta neutralidade científica, sendo tal opção parte de uma intencionalidade pedagógica e ético-política.

Investigar a Educação Popular é estudar o movimento das contradições marcadas por uma sociedade de classe em seu processo de desenvolvimento histórico, pois “não há produção sem contradição, sem conflito, a começar pela relação do ser social (o “homem”) com a natureza através do trabalho”. Com relação ao método de análise, optamos pela perspectiva dialética fundamenta na concepção de Henri Lefebvre (1983, p. 241), o movimento impulsiona a análise das questões em sua essência, significando com isso:

- a) Dirigir-se à própria coisa;

- b) Apreender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos;
- c) Apreender os aspectos e momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade dos contrários;
- d) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, tendência;
- e) Não esquecer – é preciso repeti-lo sempre – que tudo está ligado a tudo;
- f) Não se esquecer de captar as transições;
- g) Não esquecer que o processo de aprofundamento do conhecimento – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda a mais profunda – é o infinito.

Assim, o homem constitui-se em instrumento de revelação de sua condição de parte da realidade total, diferenciando-se apenas em alguns aspectos. Desse modo, a dialética é a capacidade humana de rompimento com a concepção determinística. A prática material é o critério da verdade, em que interpreta a própria natureza da prática, mediante uma conceituação original de sua própria reinvenção social. Pinto (1979, p. 212-213) assegura:

[...] A dialética constitui o modo de superior de pensar a realidade, mas é o modo de pensar do *homem* concreto, de alguém que está obrigatoriamente em comunicação com seus semelhantes, que vive em sociedade, em determinado regime político e econômico, e se exprime pela linguagem usual. O conceito de dialética é dinâmico, representa o ser no seu movimento, é intrinsecamente contraditório e resume em si, na singularidade da ideia, a totalidade do real.

O movimento dialético de oposição entre os contrários constitui-se como marca forte na concepção de Educação Popular da EQUIP, uma vez que sua concepção educativa se afirma na prática social do sujeito na medida em que faz a crítica de sua própria prática de formação, reconstruindo-a permanentemente. A ação educativa ora se afirma pela formação político-pedagógica ocorrida na própria ação de intervenção decorrente das lutas sociais, ora pela formação programada para ação. Desse modo, a “[...] metodologia não se resume às técnicas, mas está ligada à epistemologia, ou seja, à capacidade de se colocar boas perguntas e à capacidade de manter aberta a possibilidade de se interrogar sobre como conhecer os fenômenos sociais.” (MELUCCI, 2005, p. 9). No processo de operacionalização da pesquisa, há necessidade de se estabelecer técnicas/instrumentos de coletas de dados que possam permitir ao investigador a compreensão do fenômeno a ser pesquisado em suas relações sociais de totalidade.

Nessa perspectiva, assumimos o desafio de construir uma metodologia baseada na compreensão de Streck (2003), de modo que essa questão não nos desvie de outras perguntas,

a começar pelo valor e significado social. Além do mais, essa etapa “[...] pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos no campo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 51). Assim, para análise de dados, inspiramo-nos na epistemologia dialética, cujo método é parte do movimento da própria pesquisa, o qual, segundo Medeiros (2010, p. 7): “[...] implica na articulação entre processo histórico, realidade atual e experiência, tendo em vista a apreensão do ser social a partir do processo de totalização das relações sociais”.

Nesse sentido, realizamos os seguintes procedimentos para coleta e produção de dados, organizados sistematicamente por meio da pesquisa na literatura bibliográfica, levantamento documental, entrevista semiestruturada, observação participante, doutorado sanduíche e devolução sistemática de dados estruturados em cinco momentos de investigação.

Na primeira etapa da pesquisa, concentramo-nos no mapeamento das fontes referenciais para compreensão da prática educativa da Educação Popular no mundo da produção do conhecimento no Sul do Mundo Latino-americano, destacando-se as obras: “Epistemologia do Sul”, “Gramática do Tempo” e “Conhecimento Prudente para Vida Decente”, de Santos; as “Fontes Pedagógicas Latino-Americanas”, “Educação Popular: lugar de construção social”, “Dicionário Paulo Freire” de Danilo Streck, e “Educação como Prática da Liberdade” de Paulo Freire, entre outros. No sentido de aprofundar os aspectos da sociedade, participamos de uma disciplina no Mestrado de Sociologia sobre Globalização e Estudos Culturais, agregando um conjunto de obras importantes para formação de nosso conceito de Globalização Colonial.

Ainda sobre o levantamento das fontes, realizamos uma pesquisa virtual na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os seguintes descritores: Educação Popular, prática educativa, formação docente, conhecimento transgressor, estudos descoloniais e Epistemologias do Sul e Escola de Formação Quilombo dos Palmares. Como resultados, encontramos uma vasta produção na área de Educação Popular.

Com relação à EQUIP, localizamos apenas uma dissertação, intitulada: “A construção dos princípios políticos-pedagógicos na trajetória da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (1987-1994)”, no ano de 1996, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), essa tese foi fundamental enquanto fonte de informações sobre as origens da EQUIP, mostrando sua relevância social para os estudos científicos.

A partir dessa dissertação, podemos conhecer a trajetória educativa da EQUIP, anterior ao período de nossa participação nos processos formativos. Sobre o descritor “epistemologia transgressora, sociologia prudente e ciência descolonial”, nossa pesquisa será pioneira na discussão desses conceitos, como resultado da prática educativa da Educação Popular.

Encontramos alguns livros relacionados ao ensino da transgressão como possibilidade educativa do ensino, de Bell Hooks, e na plataforma da Scielo mapeamos uma série de artigos sobre as demais palavras-chave. Ainda nessa etapa, consideramos fundamental a participação nas disciplinas obrigatórias, especialmente na disciplina “pensar e imaginar o conhecimento”, realizada durante o Estágio Sanduíche no CES, além do contato com várias obras importantes no campo do paradigma contra-hegemônico.

A segunda etapa foi extremamente produtiva do ponto de vista do levantamento documental, uma vez que a Escola dispõe de uma quantidade considerável de acervo de referências que sistematizam sua produção e a organização dos cursos de formação e de sua prática educativa, todas usadas na construção da contextualização da EQUIP feita por nossa tese, como a Revista Gaveta Aberta, Cadernos Nordeste, Série Educação, Caderno de Cursos por Correspondência, publicações de pesquisas sobre sua prática educativa, como o livro: “EQUIP: uma experiência de Educação Popular no Nordeste”, que sistematiza sua história, sua metodologia, seus sujeitos, suas parcerias com os movimentos sociais, seus desafios e seus limites.

Ainda constituíram fontes importantes para construção da história da EQUIP, seus planos de ação e de gestão institucional e seus programas de formação em Educação Popular. Destacamos aqui a colaboração de sua equipe de funcionários e de educadores liberados que possibilitaram o acesso ao acervo com informações específicas da EQUIP, durante nossa visita à sede em Recife-Pernambuco. Ressaltamos, ainda, a história de vida de um de seus fundadores Henrique Coser (*in memoria*) – disponibilizados um disco rígido (DVD) cuja história de vida se confunde com a própria história de fundação da escola na luta social e na organização das classes populares no Nordeste.

A terceira etapa da produção de dados foi a realização das entrevistas semiestruturadas, cujo processo já foi explicitado anteriormente. Destacamos nessa fase o grau de abertura dos educadores para questões levantadas e o nível de compreensão quanto ao seu papel na EQUIP, apesar das tarefas que exercem na Universidade. Revelaram um forte compromisso social com a concepção da Educação Popular com instrumento político-

pedagógico do qual as classes populares não podem perder de vista em seu processo de formação. Dito isso, explicitamos como organizamos a sistematização dos dados, optamos por eixos temáticos: história da EQUIP; concepção de educação; princípios educativos fundacionais; contribuição educativa para educadores; contribuição da educação popular na prática docente dos educadores, nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Esses eixos são encontrados ao longo do trabalho em tabelas e nas discussões que fundamentam nossa construção epistemológica.

A quarta etapa nesse processo foi a observação participante em contexto de Educação Popular na EQUIP, destacamos três experiências pelo grau de importância e nível de participação da pesquisadora, a saber: a) encontro de planejamento e avaliação das ações da EQUIP (2015-2016), em Recife, onde tivemos participação significativa na proposição das ações da EQUIP, visualizando, inclusive, outros aspectos organizativos de sua prática educativa, a exemplo de parcerias, convênios, espaços de representação em redes e fóruns, estruturação organizacional da equipe de trabalho no cotidiano.

Além disso, verificamos que existem divergências políticas no interior da atuação da EQUIP quanto à sua relação com o Estado, bem como disputa política em torno da eleição da nova gestão do Conselho Diretor. Os dados coletados na observação participante foram fundamentais para a estruturação do contexto histórico da organização do trabalho, percebendo os desafios e as possibilidades para o tempo presente da Educação Popular e para sua reinvenção para contextos cada vez mais complexos; b) participação no Fórum Social de Educação Popular, realizado em Porto Alegre, em 2016, em que tivemos a oportunidade de discutir o papel da Educação Popular na descolonização dos saberes por meio dos estudos pós-coloniais construídos pelo professor Santos, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC), momento em que conhecemos várias experiências em Educação Popular na América Latina, em que algumas se organizam em torno da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS).

Participamos da reunião do Centro de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), em 2016, representando pontualmente a EQUIP, momento muito produtivo quanto ao estudo do conceito de Educação Popular e de sua incidência na universidade como condição para o processo de democratização do conhecimento, que culminou com a “Carta de Porto Alegre”, disponível no *site* da UPMS; c) representação da EQUIP na Assembleia da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), em São Paulo (2016). Esse momento possibilitou observar a incidência da EQUIP no cargo de direção

colegiada da ABONG, conhecendo como ocorre a relação de parceria com outras organizações.

2.4 Os conteúdos de internacionalização da pesquisa no doutorado sanduíche

A internacionalização da pesquisa foi uma possibilidade acadêmica de mobilidade epistemológica inesgotável, que não seria possível sem o financiamento da Fundação Estadual de Amparo à Pesquisa (FAPEPI) que custeou as atividades de pesquisa durante um ano de Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC). Nesse sentido, a internacionalização da pesquisa como conteúdo que aprofunda nossa dimensão metodológica assegura a difusão do conhecimento, o intercâmbio de experiência e a ampliação de nossa relação com outros investigadores nas diferentes áreas do conhecimento.

A coorientação do professor doutor Santos, por toda sua história de luta e de compromisso social com a América Latina e com os processos de descolonização do conhecimento, justifica a relação de reciprocidade na nossa orientação no CES. O doutorado sanduíche foi um momento na nossa vida acadêmica necessário para a produção de uma escrita cujo marco de referência consiste nas lutas dos povos do Sul do Mundo Latino-americano que tem a realidade social como ponto de partida e o regresso do conhecimento das relações sobre essa realidade como ponto de chegada.

Das várias atividades que contribuíram para nossa leitura de mundo a partir dos objetivos e das questões problematizadas em nossa tese, considero três momentos importantes da internacionalização da pesquisa pelo doutorado sanduíche que fundamentaram as concepções que resultaram da investigação:

a) A participação na Escola de Verão – “Epistemologias do Sul”³², o ensino como parte do processo da pesquisa garantiu um arcabouço de conhecimentos anticolonial e

³² A Escola de Verão extravasa o registro científico convencional. A escola será um laboratório social ativo onde cabem ciência, arte, experiências de luta social, corpos e emoções. Entendemos o curso como espaço de convívio, bem-estar, partilha de saberes heterogêneos e aprendizagens mútuas entre todos/as. Reconhecemos a centralidade da produção de conhecimento para além das paredes da academia e procuramos que a produção artística desafie a imaginação política. Acadêmicos, artistas, outros profissionais, estudantes e ativistas partilharão aulas, oficinas de ciência e lutas sociais, oficinas de arte, momentos de convívio e lazer, conversas, espaços de reflexão, visitas de estudo e tempos planeados pelos participantes. Propomos diversidade e diálogo intercultural. Por um lado, reconhecemos as extraordinárias diferenças que compõem o mundo e, por outro, estamos convictos de que as experiências de luta partilhadas permitem a constituição de um Sul diverso mas unido e com potencial de resistência contra o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Ver mais

anticapitalista como matrizes que sustentam a discussão da Educação Popular como força epistemológica contra-hegemônica na construção de um pensamento alternativo de ciência baseada em outra disposição de racionalidade e causalidade como critérios de cientificidade em nossa tese. A Escola de Verão consolida a proposta de diálogo entre saberes populares e saberes científicos a partir da diversidade de sujeitos, de contextos, de pluralidade de lutas políticas e de concepções de mundo e de justiça social global.

Imagem 22 – Aula na Escola de Verão Epistemologia do Sul



Fonte: Projeto Alice, 2016.

Imagem 23 – Participação na Escola de Verão – CES



Fonte: Projeto Alice, 2016.

Imagem 24 – Momento de Convivência – Comunidade Cova da Moura



Fonte: Projeto Alice, 2016.

Imagem 25 – Socialização da Vivência – Comunidade Cova da Moura



Fonte: Projeto Alice, 2016.

Uma proposta de ensino que não tem a extensão e a pesquisa como parte do mesmo processo de aprendizagem perpetua uma visão positivista de ciência e de mundo.

b) A participação nas aulas magistrais na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC), com Santos – o ensino como dimensão metodológica da pesquisa, assim como as disciplinas obrigatórias, constitui um importante espaço de reflexão do pensamento, uma vez que estamos em contato com os autores, seus contextos e suas produções teóricas. Essas referências teóricas em um diálogo histórico e com os pés na leitura da realidade tem nos interpelados à imaginação de novos modos de produção do conhecimento.

Nesse sentido, essas aulas contribuem para ampliar nossa visão de mundo, merecendo destaque a internacionalização da Educação Popular como possibilidade epistemológica e metodológica de democratização do conhecimento, da universidade e da ciência, apresentando relevância científica numa dimensão transgressora da educação em escala global.

Imagem 26 – Aulas Magistrais na FEUC/UC

**BOAVENTURA
DE SOUSA SANTOS**

**AULAS MAGISTRAIS
2017**

TRANSMISSÃO STREAMING EM DIRETO DAS AULAS EM WWW.CES.UC.PT

**AS CIÊNCIAS SOCIAIS 100 ANOS DEPOIS
DA REVOLUÇÃO RUSSA**
20 DE MARÇO DE 2017, 16H00 (GMT+0)

**OS MONSTROS DO TEMPO PRESENTE:
ENTRE O VELHO E O NOVO**
19 DE ABRIL DE 2017, 16H00 (GMT+0)

**A SOCIOLOGIA PÓS-ABISSAL:
METODOLOGIAS NÃO EXTRACTIVISTAS**
15 DE MAIO DE 2017, 16H00 (GMT+0)

**TRADUÇÃO INTERCULTURAL E LUTA SOCIAL
NA ESTEIRA DE GANDHI**
22 DE MAIO DE 2017, 16H00 (GMT+0)

A EDUCAÇÃO POPULAR E A UNIVERSIDADE
29 DE MAIO DE 2017, 16H00 (GMT+0)

LOCAL | AUDITÓRIO DA FACULDADE DE ECONOMIA DA UC

ORGANIZAÇÃO **ENTRADA LIVRE**

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO
"PÓS-COLONIALISMOS E CIDADANIA GLOBAL"

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO
"HUMAN RIGHTS IN CONTEMPORARY SOCIETIES"

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO
"DEMOCRACIA NO SÉC. XXI"

alice erc COMPETE 2020 PORTUGAL 2020 FCT FEUC

Fonte: Site do CES, 2017.

c) **A publicação e participação em eventos internacionais de pesquisa na Europa** foi um marco importante como instrumento de produção, difusão e socialização do conhecimento. Especificamente, participamos de congressos internacionais na Espanha e em Portugal cuja temática está relacionada à sociologia da educação e às lutas políticas dos movimentos sociais na democratização do conhecimento. Além desses momentos, destacamos os Seminários de Investigação do CES que permite que os pesquisadores apresentem suas teses de trabalho ou experiências sociais que vivenciam em seus processos de sociabilidade e atuação política. A socialização do estudo de nossa tese nos eventos internacionais de pesquisa na Europa foi muito relevante para a troca de referências tanto teóricas quanto práticas e para a acolhimento aprendente das contribuições, pois, por vezes, nossas leituras encontravam limites para avançar no desenvolvimento do pensamento para compreensão das

relações de ocultação das questões sociais que determinam nossos contextos no Sul do Mundo Latino-americano.

d) A produção da escrita na biblioteca Norte-Sul – um lugar de amor, de acolhimento e de vivência no CES. Na biblioteca, tive os dias mais produtivos na construção de nossa tese, o debate de ideias com os demais pesquisadores, que nomearam, gentilmente, nosso lugar de estudo como “favelinha acadêmica” do Sul do Mundo Latino-americano. Nosso acervo sobre Educação Popular era consultado regularmente por outros investigadores. A compreensão de totalidade das relações sociais no contexto da pesquisa e os momentos específicos estão inseridos na dinâmica da metodologia da pesquisa, portanto, necessários para construção do conhecimento. Nesse sentido, as bibliotecas são mais que um lugar de estudo e de consulta bibliográfica, são espaços de inspiração para produção do conhecimento e, nesse mesmo plano da imagem organizativa da biblioteca, por vezes, somos também instrumentos de consulta literária.

3 A GÊNESE DA EQUIP E A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO EPISTEMOLOGIA ALTERNATIVA

3.1 Origens da EQUIP: emergência histórica, social e educativa no Nordeste

3.1.1 A matriz territorial-nordestina: descolonizar a terra prometida

A trajetória educativa da EQUIP se confunde com a própria história da Educação Popular como prática e como conhecimento alternativo na construção de novas possibilidades de desenvolvimento no Nordeste, cuja prática educativa está fundamentada em um projeto de educação democrática e libertadora. Ao mapear a trajetória de criação da EQUIP, temos que, necessariamente, conhecer o contexto original do território, que se caracteriza como semiárido, quente e equatorial, aspectos que compõem as regiões da zona da mata, do meio-norte, do agreste e do sertão: o Nordeste brasileiro.

Desse modo, para compreender a história da Educação Popular no Brasil, revisitamos as estruturas de formação geopolítica do Nordeste, sobretudo, na década de 1960, em razão da grande efervescência dos movimentos sociais tradicionais e do surgimento dos novos movimentos sociais e populares nos anos de 1990 e 2000, período inicial e de consolidação da EQUIP enquanto escola de formação popular. As experiências educativas de Paulo Freire no Nordeste e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) constituíram as marcas principais da origem da Escola de Formação Quilombo dos Palmares com momentos pontuais de articulação com a universidade.

A intervenção de Paulo Freire na sociedade, a partir de seus projetos de extensão, resultou do entendimento do compromisso que a Universidade deveria assumir no desenvolvimento da sociedade, especificamente, no Nordeste. A presença acadêmica no processo de formação da Educação Popular vai repercutir como matriz importante para a fundamentação de uma concepção de prática educativa comprometida com a transformação social da realidade nordestina. Ao mesmo tempo, as classes populares assumem essa dimensão educativa em seu processo de organização e de mobilização social por direitos e por visibilidade perante o Estado e a sociedade.

Compreender esses elementos significa se situar diante do território em que surge a EQUIP e as várias escolas de formação popular no Nordeste, que são instrumentos de formação e de enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais nessa região. Ao

descrever os principais problemas que afetam o seu lugar de origem, Paulo Freire destaca: “Quando lembro de minha Terra tanto me lembro da soberba do rico, de sua raiva dos pobres, quanto da desesperança destes, forjada na longa e dura experiência de exploração ou sua esperança que se vai gerando na luta pela justiça.” (FREIRE, 2012, p. 47). Essa descrição revela a geopolítica dominante no chão do Nordeste, destituída por um elevado grau de miséria social da maioria da população. Nesse contexto, a fome assumia os contornos da paisagem natural da região, e não como um contexto socialmente construído pelas elites dominantes.

A realidade social em que a EQUIP foi se construindo no Nordeste, ainda no tempo e na presença de Freire, resulta da contradição do modelo de educação oficial alienante e da apatia das classes populares diante da hegemonia dos conteúdos no ensino, muitas vezes, na ausência total de estabelecimentos escolares como direito social. A Educação Popular surge como um modo próprio das classes populares de se educarem e se organizarem para a intervenção e a leitura da realidade nordestina, como relata a Educadora Gênero (2016): “[...] a EQUIP, a nível de Nordeste, articulava todos os movimentos e entidades do Nordeste para fortalecer, e para discutir, e para aprofundar o tema da Educação Popular”, pois tão necessária como a escola formal era a criação de estruturas educativas comprometidas com a transformação social dessa instituição, da educação e das condições sociais a que estavam submetidos os nordestinos.

Apesar dos desafios que constituem a identidade nordestina, a presença educativa da EQUIP tem sido uma nova forma de se fazer Educação Popular, que, por vezes, significava compreender a própria dinâmica social dessa escola, percebendo os impactos de suas ações educativas na região. Desse modo, os pesquisadores da EQUIP, como relata o Educador Popular (2015), percorriam o Nordeste para compreender as narrativas dos sujeitos sociais que participaram dos cursos ou das atividades formativas da Escola.

O Educador Popular afirma: “Eles pegaram ônibus, se entusiasmaram para estudar a EQUIP. Então, eles viajaram, rodaram o Nordeste de ônibus fazendo entrevistas, conversas com sócios da EQUIP, mas também com as pessoas que vieram na EQUIP fazer curso, e eles foram ver lá onde a pessoa faz o movimento.” A dimensão educativa enquanto prática social dos sujeitos era fundamental como qualificadora das dimensões formativas da EQUIP.

As dimensões da formação na ação e da formação programada são desenvolvidas como matriz educativa da EQUIP, caracterizam as perspectivas pedagógicas da instituição, no impulsionamento dos processos formativos e da produção de novos aportes metodológicos e

epistemológicos como perspectiva de superação da educação alienante. Essa realidade deixava a população em uma condição de dependência dos grupos hegemônicos e das elites locais, como analisa Paulo Freire (2012, p. 52): “[...] é o que vem ocorrendo com as maiorias nordestinas deste país [...]. ‘Cansadas’ e ‘anestesiadas’, carentes de tudo, são presas fáceis de políticos assistencialistas que obviamente as imergem mais ainda na cotidianidade alienante.” Essa situação se agravava pelo processo de despolitização da educação pública, ponte e estação para as elites locais e nacionais se manterem no poder nessa região. Ainda sobre esse contexto, os educadores ligados às escolas de formação da CUT relatam a situação de miséria e de pobreza no Nordeste:

Difícil mesmo é ver, prosseguindo mais alguns quilômetros para o oeste, o cactus se transformar em alimento para crianças e adultos. O cactus, cozido, ainda é um alimento forte. Vegetação nativa, ele não é mais encontrado em abundância. Aliás, em abundância no sertão, só a terra e o sol. E na falta de cactos, a sopa pode ser de papel. (CUT, 1997, p. 61).

O legado freireano de Educação Popular se reinventa no chão do Nordeste carregado de sonhos e de esperança nas formas de uma intervenção política na vida da população empobrecida para superação das desigualdades sociais. Apesar dos avanços, a região ainda enfrenta os velhos dilemas sociais do passado e novos desafios no tempo presente. Nesse sentido, a luta por igualdade educativa como condição de justiça social exige um duplo desafio para dinamizar a organicidade e a participação ativa das classes populares.

De um lado, há a exigência de alteridade para a superação da fragmentação das lutas marcadas pela ampliação das formas de opressão, de desigualdade e de discriminação, daí a necessidade de articulação entre temas sociais urgentes (fome, escassez de água, habitação, educação pública, desemprego, sucateamento da saúde pública); e, de outro, há a emergência de outros temas (violência urbana, êxodo rural, planejamento urbano, direitos sociais, direitos à cidade, direitos humanos etc.). Discutir um novo Nordeste na perspectiva do acesso à justiça social pelas classes populares, indiscutivelmente, passa pela execução de experiências educativas cuja lógica de transformação social seja o parâmetro principal de sua intervenção na sociedade. Longe de figurar um determinismo ou destino social, as formas de desigualdades resultam da ação humana e, como tal, podem ser erradicadas.

Desse modo, “[...] o que quero dizer é o seguinte: se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência não é porque assim deve ser, daí, por isso mesmo, ser preciso *que a fraqueza dos fracos se torne força capaz de*

inaugurar a justiça.” (FREIRE, 2012, p. 37). Assim, mantemo-nos entre o sonho de transformação do Nordeste e a luta concreta pela ação coletiva das classes populares como princípios educativos de formação da EQUIP.

Essa compreensão está sintetizada no Relatório de Atividades da EQUIP, em que apresenta uma autoavaliação, que resume o seu potencial político-pedagógico. Produzido em 2003, o documento é assim intitulado: “Uma experiência de Educação Popular no Nordeste”. Essa sistematização revela a dimensão educativa da Escola, mas desvenda um território de miséria e de exclusão social que é resultado dos modelos de desenvolvimento e, em outros momentos, da ausência total do Estado nessa região. Como território colonizado, o Brasil é o Sul do Mundo Latino-americano, sul geográfico e socialmente produzido como inferior pelo conhecimento eurocêntrico, como afirmam Santos e Meneses (2010, p. 6):

O Sul epistémico coincide parcialmente com o sul geográfico. O Sul lobal refere-se às regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico vastos grupos sociais estiveram e estão sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as “pequenas Europas”, pequenas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados.

Aliadas aos colonizadores, as elites locais fizeram do Nordeste brasileiro um território invisível, dominado e expropriado. O povo nordestino teve seus modos de vida, suas culturas, sua identidade e seus saberes inferiorizados e questionados quanto à sua validade pelo modelo de educação hegemônica. Em contraposição, as classes populares foram capazes de construir um mosaico de experiências se organizando nos movimentos sociais representando a emergência de um sul, situado geograficamente e socialmente no Nordeste brasileiro, que se levanta contra a colonização territorial e epistêmica das elites locais e nacionais.

O modelo de Estado oligárquico na região Nordeste foi marcado pela formação socioeconômica dos setores dominantes, uma vez que sua condição social de subdesenvolvimento, sobretudo nas décadas de 1970 a 1990, é parte do projeto político e das opções dos governos pela invisibilidade dessa região no cenário nacional. Milton Santos (2008, p. 43), ao discutir a totalidade do lugar e o caráter do estado-nação como dimensão da integração regional, afirma: “A ‘região’ não é mais do que uma subunidade, um subsistema do sistema nacional. A ‘região’ não tem existência autônoma, ela não é mais que uma

abstração se tomada separadamente do espaço nacional considerado como todo”. O Nordeste tem sido uma invenção inferior e não existente, condição que significou a perpetuação, por um longo período, dos grupos dominantes e do empobrecimento da maioria da população.

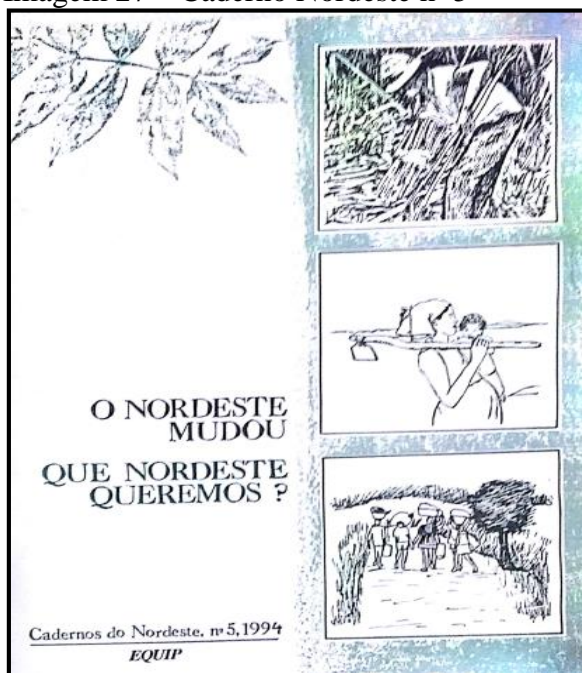
A geopolítica nordestina é o conteúdo principal dos processos formativos da EQUIP, como podemos verificar nas principais publicações da entidade, a maioria resultante da sistematização das experiências educativas da EQUIP e de movimentos sociais parceiros. A produção de uma epistemologia identitária expressa a resistência de um povo na reinvenção de seu território contra os processos de dominação. Desse modo, a leitura da palavra representava a leitura do contexto vivido pelas classes populares na região, cujo estudo da realidade é o principal conteúdo do esforço para sistematizar esse contexto, como podemos verificar nas publicações da EQUIP:

Este caderno é resultado dos trabalhos desenvolvidos no Oitavo Seminário de Conjuntura do Nordeste promovido pela EQUIP, a FASE, o CENAP e a AFBNB. Tendo surgido como iniciativa da EQUIP – Escola de Formação Quilombo dos Palmares, em 1988, ganhando logo parceiros, o evento cresceu, tornando-se um espaço considerado importante para os Movimentos Sociais e ONGs da região para a discussão dos problemas e perspectivas de desenvolvimento da região Nordeste, do ponto de vista popular. (EQUIP, 1997, p. 5).

Este caderno é resultado, assim como os anteriores, de uma profunda discussão. Ao realizar o IX Seminário de Conjuntura do Nordeste, em 1995, a EQUIP e a FASE escolheram um tema influenciado pelo momento em que o Governo de Fernando Henrique Cardoso empreendia uma série de reformas políticas e econômicas. (EQUIP, 1998, p. 7).

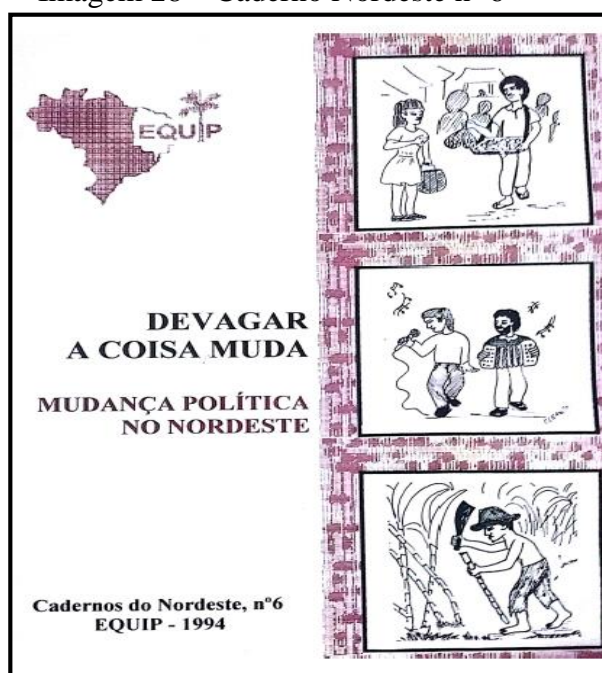
As ações da Escola têm tido êxito, em grande medida, pelas parcerias com os movimentos sociais em cada estado do Nordeste, em atividades conjuntas de intervenção para transformações da realidade da região. Essas experiências têm sido sistematizadas por educadores e educandos em função da formação, da pesquisa e da intervenção social no Nordeste, resultando em uma vasta produção do conhecimento pela EQUIP sobre a realidade nordestina e a sua contribuição no cenário nacional. O Nordeste é caracterizado sob as várias perspectivas sociais, como consta nas publicações da EQUIP:

Imagem 27 – Caderno Nordeste nº 5



Fonte: EQUIP (2014).

Imagem 28 – Caderno Nordeste nº 6



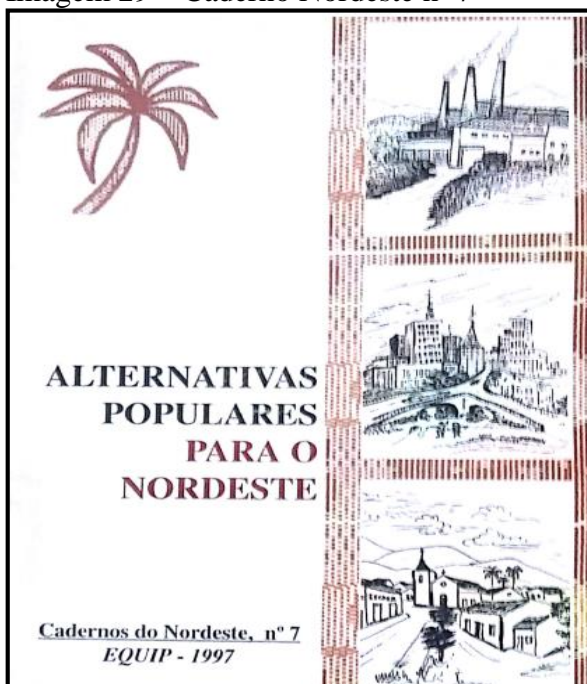
Fonte: EQUIP (2014).

Em um dos tópicos de análise da realidade nordestina nos cadernos acima, revela-se a memória sobre a expectativa de vida e a desigualdade na distribuição da riqueza produzida na região, quando se diz:

Estatisticamente, [...] a esperança de vida do nordestino cresceu de 38 anos em 1950 para 52 anos em 1980. Aumentou também a renda per capita, que é o cálculo de quanto caberia a cada nordestino se a riqueza aqui produzida fosse igualmente distribuída. (EQUIP, 1994, p. 10).

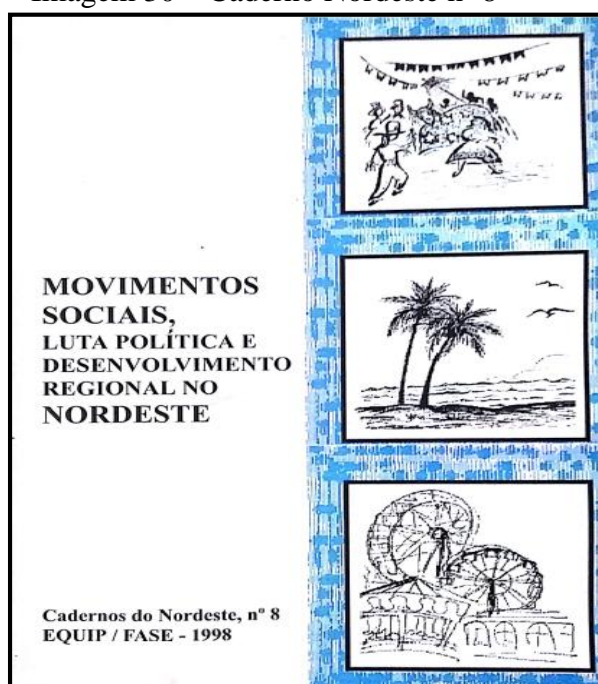
A região como tema educativo da Escola engendra uma releitura sobre como as condições sociais impostas à maioria das classes populares, que resultam não de eventos que, por vezes, são considerados “obra divina”, como a seca e a fome, mas da produção da ação humana em seu processo de acumulação de capital e de expropriação do direito a uma vida digna.

Imagem 29 – Caderno Nordeste nº 7



Fonte: EQUIP (2014).

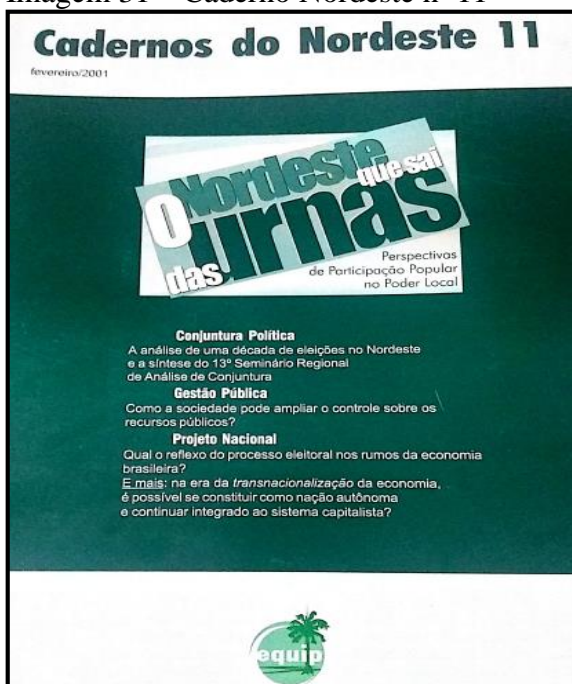
Imagem 30 – Caderno Nordeste nº 8



Fonte: EQUIP (2014).

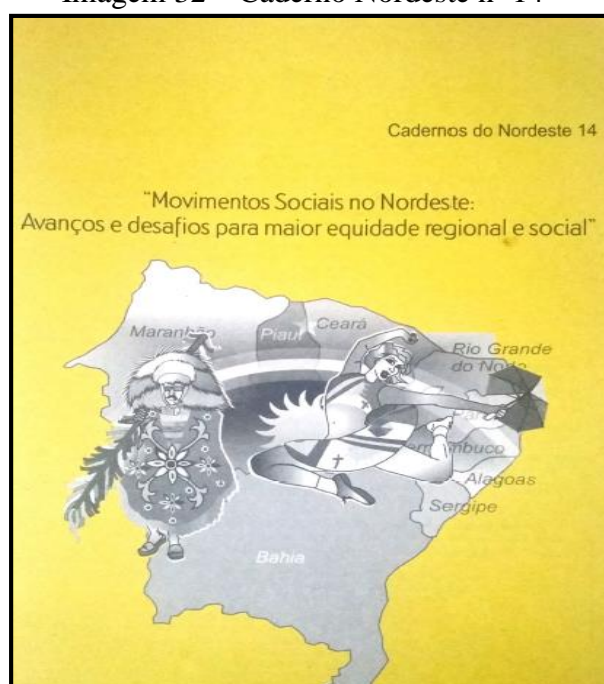
A construção de um projeto de desenvolvimento regional deve ser assegurar a participação popular e suas demandas sociais, por um lado, e um deve estar alicerçado em um projeto de educação cuja prática educativa esteja comprometida com as formas de produção de conhecimento para essa realidade social.

Imagem 31 – Caderno Nordeste nº 11



Fonte: EQUIP (2014).

Imagem 32 – Caderno Nordeste nº 14



Fonte: EQUIP (2014).

A presença da Escola no Nordeste tem contribuído para o protagonismo das classes populares nas mudanças sociais, e tal instituição, mais que isso, tem feito um esforço no sentido de possibilitar que os próprios sujeitos sociais, a partir de uma relação horizontal na produção de saberes, introduzam novas formas de leitura da realidade local, em uma perspectiva popular. A maioria das publicações da EQUIP, historicamente, tem sido possível pela participação direta dos sujeitos no processo de produção e de sistematização dos conhecimentos, a partir de sua própria intervenção social como sujeitos, gerando novos modos de produzir saberes para além do espaço da escola institucional.

A região Nordeste, antes, invisível diante da política de desenvolvimento do Brasil, e, conseqüentemente, pelo logo período marcado pelas desigualdades regionais, tem sido uma força emergente de movimentos e de organizações sociais na luta por direitos. Essa nova cultura política na região, atualmente, tem garantido, na maioria dos estados da localidade, governos do campo democrático e progressistas, inaugurando novas reconfigurações na geopolítica do Nordeste. É inegável o papel das escolas de formação popular como instrumento de formação e de articulação das classes populares, sobretudo, no sentido de pensar a educação em outros espaços de sociabilidade e segundo as novas formas de produção e de democratização do conhecimento.

3.1.2 A matriz eclesial libertadora: ressignificar a utopia

A influência dos padres operários, sobretudo italianos e franceses; a Teologia da Libertação; o avanço organizacional das experiências da ação católica (JUC, JOC, JEC, ACO, dentre outras); a opção preferencial pelos pobres na Conferência de Medellín (1968); a criação das pastorais sociais, como Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Missionário de Igrejas (CMI), Cáritas; as experiências educativas realizadas por Paulo Freire; e a atuação do Movimento de Educação de Base (MEB) compõem o arcabouço dos elementos que constituem a força progressista da Igreja Católica no processo de educação das classes populares no Nordeste e, indiscutivelmente, na criação da EQUIP.

Esse contexto eclesial progressista contribuiu para a difusão de um projeto de sociedade com justiça social que precisava enfrentar as condições e as situações de miséria vivenciadas pelas classes populares na América Latina. Notadamente, as desigualdades sociais se tornavam mais agudas com o avanço do colonialismo interno e do neocolonialismo das forças dominantes no continente. A Igreja reunida em Medellín reafirmava seu

compromisso com a organização das classes populares, como consta no documento “Conclusões de Medellín” (1968, p. 5):

A Igreja latino-americana julga dever orientar-se para a formação de comunidades nacionais, que refletem uma organização global, onde toda a população, porém, especialmente as classes populares, tenha, através de estruturas territoriais e funcionais, uma participação receptiva e ativa, criadora e decisiva, na construção de uma nova sociedade.

A postura da Igreja Católica expressava uma análise da realidade latino-americana, que significava repensar sua própria existência enquanto instituição cristã, uma vez que precisava se renovar diante das mudanças no continente. A centralidade da educação no processo de conscientização das classes populares assume, então, uma das principais dimensões sociais da Igreja. Nesse aspecto, as experiências das pastorais sociais também terão um caráter educativo, a exemplo da atuação do Movimento de Educação de Base e da Comissão Pastoral da Terra com sua intervenção no Nordeste.

Desse modo, “A inspiração cristã se explicaria pela tese freireana de que homens e mulheres são vocacionados para a liberdade, núcleo central do evangelho.” (STRECK *et. al.*, 2014, p. 72). Podemos dizer que o período entre 1960 e 1990 foi o ápice da difusão e da consolidação da Educação Popular no Brasil, com grande repercussão no Nordeste. No país, a incidência das concepções teóricas da Teologia da Libertação e Marxista tiveram uma contribuição significativa na formação de lideranças sindicais, populares, pastorais, estudantis e comunitárias, garantindo elementos fundacionais para o desenvolvimento de novos processos coletivos de lutas por direitos e por cidadania, o que culminou com a organização social de vários movimentos e várias organizações, a exemplo da Central Única dos Trabalhadores e de outras entidades em nível nacional.

Essa nova cultura política fomentava a participação ativa das classes populares como força contra-hegemônica às forças conservadoras. Esse contexto apresentava novos desafios para a qualificação e a formação dos sujeitos populares para atuarem na atualidade dessa dinâmica social, em razão das mudanças no mundo do trabalho e no processo de urbanização. A maioria das classes populares estava vivendo nas periferias das cidades, territórios desprovidos de políticas sociais por parte do Estado.

A presença da Igreja Católica progressista foi a grande inspiração para a formação dos movimentos sociais urbanos, mas, indiscutivelmente, foi uma presença necessária para que se

pudesse pensar os centros de assessorias, as escolas de formação popular e outros instrumentos sociais de qualificação das classes populares.

No Nordeste, esse trabalho da Igreja, enquanto Educação Popular, foi decisivo para a construção dos movimentos sociais do campo como nas áreas urbanas. A própria Igreja na Paraíba é apontada por Roberto Novaes, um dos fundadores da Escola, como questão-chave no entendimento do surgimento da EQUIP. (RODRIGUES, 1996, p. 32).

Apesar das raízes progressistas da Igreja Católica no Nordeste, sua forte vertente tradicional conservadora, portanto, sua incompletude política, vai abrindo caminhos para outras possibilidades de intervenção participativa e democrática na sociedade, notadamente dos setores populares, como analisa Frei Betto (1985, p. 66):

Houve um momento em que o trabalho popular era hegemonicamente de caráter pastoral. Vamos datar de 1966 até o início dos anos 70. Aí, avança para caráter popular. Quer dizer, o popular é qualitativa e politicamente diferente do pastoral, porque o pastoral só comporta cristãos. Enquanto o popular não. Ele comporta todas as pessoas da vila, da favela ou da zona rural, interessadas na mesma causa, independente das concepções religiosas ou preferências partidárias.

O pastoral e popular se encontravam na construção de um caminho alternativo a ser percorrido rumo à justiça social, não como algo divino, mas como prática dos sujeitos sociais na contra toda forma de injustiça, como afirma Freire (2012, p. 139):

Jamais orei, a não ser pedindo a Deus que mantivesse e até aumentasse a disposição para a luta contra as ofensas dos poderosos sofridas pelos fracos e oprimidos. Jamais orei, a não ser pedindo a Deus que a fraqueza dos ofendidos fosse virando força com que, finalmente, vencesse o poderio dos fortes e soberbos.

Essa postura revela os sentidos das bases cristãs da EQUIP, no sentido da valorização da vida humana como condição para a construção de uma sociedade mais justa. A Educação Popular, nesse aspecto da conscientização política e da formação de uma nova cultura de participação popular por direitos sociais, tem sido fundamental.

3.1.3 A matriz dos movimentos sociais: pedagogia da ação participante

As contradições da educação escolar no Nordeste evidenciam que grande parte das classes populares teve seu direito de acesso à escola pública e gratuita negado, e, por vezes, nessa escola, os conteúdos voltados para realidade social desses sujeitos foram inferiorizados e silenciados no território da escola. Considerando essa análise, que relações existem entre a prática educativa escolar e a prática educativa dos movimentos sociais? Qual o papel dessas organizações na descolonização dos saberes?

A longa trajetória nas lutas organizadas pelos movimentos sociais³³ nos possibilitou a participação nos cursos de formação em Educação Popular realizados pela EQUIP. Essas experiências têm constituído o nosso itinerário educativo como escola de vida. Estudar esse percurso requer ênfase nos conteúdos que alicerçam nossa formação popular, nas concepções de mundo e nas experiências práticas que atravessam nossas vidas, pois a “[...] observação participante ou observação ativa consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.” (GIL, 2002, p. 113). Considerando os estudos que compõem a crítica da razão indolente contra o desperdício das experiências (SANTOS, 2000), nosso lugar de investigação participante são os processos formativos da EQUIP no Nordeste, como experiência singular de prática educativa, que tem como principal missão a formação de dirigentes e de educadores ligados aos movimentos sociais. Portanto, é impossível falar de um sem se referir a existência do outro.

A razão de existir da EQUIP se confunde com a própria ação educativa dos movimentos sociais, de modo que a existência de uma precisa da presença da outra, em um movimento de completude que se realiza e se transforma mutuamente pela participação das classes populares, que também se modificam.

Esse movimento é dinâmico em razão das transformações na sociedade, as quais, pela ação dos sujeitos coletivos nos diversos espaços, provocam mudanças e estruturam novas formas de significar sua condição interna e sua repercussão externa na sociedade enquanto forças sociais. Como um ato prático educativo situado em vários lugares, em sua marcha na luta contra o avanço capitalista, os movimentos sociais surgem como parte das contradições do desenvolvimento capitalista e das suas diversas formas de opressão.

³³ Em muitos dos quais participamos diretamente nas lutas contra as formas de dominação e contra as desigualdades sociais como os movimentos de juventude, das mulheres com proposta pedagógica de intervenção na sociedade para transformações sociais.

A América do Norte e a Europa têm investigado esses sujeitos quanto ao seu potencial de transformação na sociedade capitalista, ao impor uma nova correlação de força política em seus países. Gohn (2012) faz uma crítica contundente ao caráter extrativista, epistêmico e eurocêntrico desses estudos, uma vez que não são socializados como os “objetos” investigados:

Deve-se destacar também o grande número de estudos realizados por pesquisadores estrangeiros sobre os movimentos sociais latino-americanos, publicados em seus países de origem e pouco conhecidos ou divulgados nos países objeto das investigações. Grande parte deles partiu de instituições universitárias no exterior. (GOHN, 2012, p. 219).

Apesar da importância dos estudos e das investigações sobre os movimentos sociais naqueles continentes, é na América Latina que esses movimentos sociais são mais fortes. Isso ocorre em razão dos processos de colonização, de expansão do neoliberalismo e de globalização colonial das economias. Por isso, esses sujeitos coletivos se organizam em torno de diversas questões sociais.

Gloria Gohn (2012), ao investigar a teoria dos movimentos sociais, situa três paradigmas: o Norte-Americano, que trata das teorias clássicas americanas de ações coletivas, de mobilização de recursos e de mobilização política dos movimentos sociais; o Europeu, que abrange a teoria dos novos movimentos sociais a partir das ideias marxistas; e o Latino-Americano, que concentra os estudos sobre os movimentos libertários e emancipatórios, como o Movimento Sem Terra (MST), no Brasil; o Movimento Zapatista e os movimentos dos povos originários (indígenas), em Chiapas, no México; e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC); dentre outros movimentos sociais. A vertente teórica principal na América Latina tem como referência o marxismo, e os neomarxistas são influenciados pelo paradigma europeu.

O paradigma latino-americano vem discutindo a Teoria dos Novos Movimentos Sociais, com destaque para a organização social dos sujeitos mediante duas perspectivas: de classes sociais, tendo como autores principais Touraine (1998) e Offe (2005); e de atores sociais coletivos, tendo como autor principal Melucci (2005). Ambas vertentes de estudos são ligadas aos neomarxistas. Pela diversidade de sujeitos, de demandas sociais e de lutas e em razão da própria dinâmica organizacional do espaço Latino-Americano, a questão principal enfrentada por esses movimentos está centrada nos fatores sociopolíticos ou socioeconômicos, como Gohn (2012, p. 16) afirma:

Na América Latina, a controvérsia se deu quanto à opção paradigmática, colocando de um lado estruturalistas e de outro interacionistas. Os primeiros postulavam ser necessário antes mapear as condições estruturais, causas, consequências e influências dos movimentos, a partir de uma análise que enfocasse as desigualdades sociais, as discriminações, a repressão e a exploração. Este tipo de análise enfatiza o potencial de transformação dos movimentos sociais. Os segundos enfatizam os conflitos políticos, as estratégias de mobilização, as relações de poder, o papel das lideranças, das alianças, a função das ações estratégicas etc. Destacava-se a capacidade dos movimentos de construir identidades políticas por meio de processos discursivos e postulava-se a impossibilidade de entender as ações políticas como deduções diretas das estruturas sociais.

Considerando a realidade brasileira, de modo particular o contexto nordestino e a longa trajetória histórica da Educação Popular nas lutas das classes populares como projeto conta-hegemônico ao sistema capitalista, situamos este estudo no paradigma de movimentos sociais da América Latina sob os aportes teóricos marxistas e neomarxistas. A Educação Popular está enraizada no cotidiano das lutas dos movimentos sociais de resistência às formas de dominação no Nordeste brasileiro.

Velhos e novos movimentos sociais estão envolvidos nesse processo, sendo os primeiros aqueles ligados à classe trabalhadora (ou sindical) e de libertação nacional, como a CUT; e os segundos, aqueles ligados às questões populares, ora complementares aos movimentos clássicos, ora como alternativos, a exemplo dos movimentos de mulheres, de jovens, de negros, de livre orientação sexual, de estudantes, dentre outros. Carlos Montaña (2011, p. 248, grifos do autor) afirma:

Os chamados ‘Novos Movimentos Sociais’ (NMS), [...] *complemento* das lutas dos movimentos clássicos (somando-se a essas lutas), e outras vezes são vistos como *alternativos* aos movimentos de classes tradicionais e aos partidos políticos de esquerda (substituindo tais lutas).

Os movimentos sociais são produtores de saberes populares que encontram referências em práticas educativas na América Latina, fundadas no conceito de educação libertadora do brasileiro Paulo Freire; nas valorosas contribuições de estudos e de pesquisas de Danilo Streck e de Medeiros, com ênfase na Educação do Campo; nas ideias do colombiano Orlando Fals Borda, fundador do Conselho em Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) e principal precursor da concepção de Investigação-Ação Participante; ou, ainda, na contribuição da perspectiva de sistematização das experiências do sociólogo Oscar Jara; dentre outros subsídios.

Contraditoriamente ao conhecimento eurocêntrico, aquele produzido pelos movimentos sociais como prática educativa da Educação Popular parte da realidade dos sujeitos, potencializando seu protagonismo nas mudanças, bem como adotando uma posição de tê-los como participantes ativos nas transformações sociais das desigualdades que vivenciam. As ações coletivas, organizadas pelas classes populares nas lutas sociais contra as desigualdades estruturantes do sistema capitalista, compõem os elementos que definem a categoria dos movimentos sociais.

Esses movimentos, sobretudo no Nordeste brasileiro, organizam-se em diversas dimensões: política, popular, sindical, pastoral, estudantil, juvenil, de livre orientação sexual, de negros, de mulheres, de quilombolas. Velhos ou novos movimentos sociais do campo e da cidade têm sido uma presença educativa das classes populares em seu processo de organização social como força determinante para o estabelecimento das relações de poder com o Estado contra suas opções políticas excludentes, em uma postura de questionamento aos regimes oligárquicos de governos e em enfrentamento às políticas neoliberais, neodesenvolvimentistas e conservadoras no Nordeste. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 166) destaca esse enfrentamento em que os movimentos sociais:

Ao levar suas críticas ao papel do Estado politizam o papel do Estado na sua produção como desiguais. A crítica dos movimentos sociais a essas políticas se torna mais radical. Nas suas análises dos processos históricos de sua produção como desiguais, destacam o papel do Estado, de suas instituições e políticas. As persistentes desigualdades de classe, raça, etnia, gênero, campo, periferias urbanas são fruto de opções políticas. São uma produção política.

As experiências de Educação Popular da EQUIP registram que a presença desses movimentos tem alterado a correlação de forças com os grupos dominantes, na disputa pelo espaço público. Essas organizações sociais têm sido fundamentais para que se pense outro Nordeste, como destaca a EQUIP em suas publicações – Cadernos Nordeste, Série Educação Popular e Gaveta Aberta, respectivamente:

Muitas iniciativas que melhoram a qualidade de vida só foram possíveis porque o povo lutou e se organizou. O trabalho de base, organizativo e de mobilização realizado por igrejas e sindicatos, associações, grupos de mulheres, de jovens, de trabalhadores, tem sido responsável por importantes conquistas [...]. (CADERNOS NORDESTE, 2000, p. 9).

O estilo e o conteúdo das mobilizações, os símbolos criados, os sujeitos envolvidos, garantiram visibilidade e legitimidade de suas ações, inclusive, demonstrando capacidade de disputar a interpretação da realidade e da

Histórica do país. A grande mídia ficou obrigada a divulgar tais ações e interpretações. (SÉRIE EDUCAÇÃO POPULAR, 2009, p. 27).

As diversas lutas desses atores sociais já vêm provocando transformações nas relações sociais, nos comportamentos, nas opiniões, o que demonstra que a transformação da realidade está em processo mesmo antes da tomada do Estado, significando que há outro poder em construção deste de já. (GAVETA ABERTA, 1996, p. 9).

A participação das classes populares na organização dos movimentos sociais significou não apenas lutas, mas conquistas necessárias para a vida da população nordestina, de modo que “[...] milhares de famílias em toda a região conseguiram casa para morar, terra para trabalhar e viver, escolas e creches para crianças, calçamento nas ruas, linhas de transportes escolares [...]” (EQUIP, 2000, p. 9). Os movimentos sociais, ao questionar o papel do Estado, da política, da democracia liberal representativa, organizam lutas por demandas sociais e pela afirmação de direitos a partir de temas estruturantes, como reformas agrária e urbana, reforma política, reforma previdenciária, reforma fiscal, bem como geração de emprego e mais investimentos em educação como matriz de desenvolvimento sustentável do Nordeste.

Esses sujeitos coletivos ainda ocupam a cena pública em suas lutas por cidadania e participação, com base na construção de outro projeto de sociedade com justiça social, evidenciando as contradições do modelo dominante de organização social excludente. Nesse sentido, “[...] os movimentos sociais e populares, como sujeitos coletivos, também são produtos das relações sistema-mundo que não só impuseram uma proposta de Educação, como também produziram um determinado ‘esquecimento’ de outras práxis educativas.” (STRECK, 2014, p. 37). Nesses embates, as organizações e movimentos atuam sobre questões identitárias, locais, nacionais e globais, diante de momentos conjunturais, mas, decisivamente, nas estruturas de poder. Suas ações carregam as marcas dos setores populares e de outro projeto de sociedade, como descreve Gohn (2012, p. 13):

[...] O repertório de lutas por eles construído demarca interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais. As temáticas abrangem demandas materiais – terra, água, habitação, infraestrutura urbana, como direitos socioculturais – dos afrodescendentes, das mulheres, dos povos indígenas, dos indivíduos com deficiências variadas, para os direitos de serviços coletivos no campo da saúde, da Educação, do transporte, do lazer e outros. Mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão política-administrativa da cidade: Orçamento Participativo e Conselhos Gestores (saúde, Educação, assistência

social, criança e adolescente, idoso); conselhos da Condição Feminina, Populações Afrodescendentes.

Apesar de forte incidência na sociedade, ainda predomina o pensamento hegemônico de uma prática educativa de exclusividade da escola formal e, em igual sentido, de formação de educadores apenas como docentes. Tal concepção se apresenta como um desafio para a compreensão e a afirmação da prática educativa dos movimentos sociais como lócus de produção do conhecimento e de descolonização das fronteiras epistemológicas dominantes, como afirma Souza (2004), ao discutir a literatura dos movimentos sociais no caderno Série Educação Popular, produzido e publicado pela EQUIP:

Os diferentes movimentos, em proporções e alcances distintos, fazem referências às emoções e crenças coletivas, manifestando nas diversas sistematizações processos cognitivos e discursivos. Esses aspectos contribuirão para superar os estudos que apenas têm enfatizado as organizações, as estruturas do Estado, o comportamento coletivo, para compreender os fenômenos sociais. (SOUZA, 2004, p. 5).

Os movimentos sociais, velhos e novos, são uma construção histórica marcada por pedagogias de dominação e de subalternização nos espaços escolares e pelas relações sociais de classes. Contudo, essa versão pedagógica tem sido retraduzida pelos movimentos sociais, como salienta Freire (1996) nas publicações “Pedagogia dos oprimidos”, “Pedagogia da esperança” e “Pedagogia da indignação”. Tal perspectiva também é chamada de pedagogia de resistência à dominação, pedagogias de libertação e de emancipação (ARROYO, 2012). E, neste estudo, a experiência da EQUIP aponta para uma Pedagogia Ação-Participante, sendo dimensão fundante do caráter educativo também nos movimentos sociais como força mobilizadora e educadora das classes populares que visa estabelecer a criação de uma nova ordem social humanizadora, enraizada em uma nova ordem epistemológica de transformação da realidade social.

Essa nova ordem epistêmica protagonizada pelos movimentos sociais no Nordeste tem possibilitado uma ruptura, ainda que parcial, com o projeto de escola dominante. Nesse sentido, a Educação Popular, nessa região, é um campo de fortes mobilizações e tensões, protagonizado pelas lutas das classes populares pela democratização da educação no Brasil. Como registra Arroyo (2013, p. 213), Nessas lutas, esses sujeitos “[...] Aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares. Um dos espaços negados e porque lutam são as instituições do conhecimento, escolas, universidades, centro de pesquisas

e de produção do conhecimento.” Essa tem sido a aposta principal dos movimentos sociais no Nordeste na conscientização dos oprimidos no que diz respeito às demandas sociais.

Nesse sentido, “[...] os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas [...], podendo, portanto virem a ser matriz geradora de saberes.” (GOHN, 2013, p. 16). Por isso, a presença das classes populares na cena política educacional significa avanços sociais e desenvolvimento de novas concepções teórico-epistemológicas na descolonização dos saberes. Ao estudar o Movimento Pela Paz na Periferia (MP3) durante a realização do mestrado, registramos essa contribuição dos movimentos sociais juvenis no Piauí e percebemos que os jovens das classes populares nas grandes cidades são produtores de ação educativa como marca de sua presença na sociedade. Os movimentos juvenis passam a assumir a cena pública da cidade de Teresina, nas periferias e nos espaços centrais e elitizados, com atividades que visam, especificamente, à construção da cidadania juvenil nessas comunidades e à preparação de sujeitos políticos que pensam o desenvolvimento da cidade para todos, como descreve Bomfim (2006, p. 55):

O estudo realizado pelo NEPEMC³⁴ (2005) revelou que muitos/as jovens de Teresina se agregam em muitos grupos/movimentos, [...] “Movimentos alternativos”: *HIP HOP* – “MP3” = Movimento de 3 Ps = movimento Pela Paz na Periferia [grifos da autora] com objetivo de resgatar a autoestima dos/as jovens da periferia, através de lazer, profissionalização e de conquista de emprego. Esse grupo desenvolve as seguintes ações: Estação Digital, Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho, Cine Periferia, Oficinas de Dança, Bandas de Grafiteiros, Programa Semanal “Periferia no Ar” (aos sábados) na Rádio Pioneira, Cursos de Artes Gráficas, 1º Campeonato de Futebol de Jovens envolvidos nas Gangues, 1ª Excursão de gangues na Praia em Parnaíba – PI, Rodas de *Hip Hop*.

Essa experiência relata o potencial de transformação social dos movimentos sociais, a partir de processos educativos marcados pelo desejo de libertação e de emancipação social. Oriundos das classes populares, os jovens da periferia reconhecem que a organização social tem sido uma possibilidade concreta de transgredir as situações de desigualdades que geraram formas diversas de opressão e de miséria social. Nesse sentido, reinventam seus saberes e suas práticas sociais, aprofundando sua ação em experiências educativas contra-hegemônicas como itinerário para a construção de uma sociedade com justiça social.

Diante desse contexto de luta e de resistência, surgem novas estruturas de formação, como as escolas sindicais, os institutos e os centros de formação no Brasil, sendo

³⁴ Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura de Paz.

possibilidades de reinvenção educativa das classes populares, realidade que vai culminar na criação da Escola de Formação EQUIP como dimensão educativa dos movimentos sociais no Nordeste. Ainda que tenham nomenclaturas diferentes, essas experiências estão comprometidas com a formação e a organização das classes populares.

Nesse sentido, apresentamos duas das principais escolas de formação sindical e popular que nascem da intervenção da CUT, mas com algum nível de autonomia, na condição de conveniadas, e uma terceira escola com atuação no estado do Piauí que tem sido uma das principais parceiras da EQUIP para a formação dos trabalhadores do campo.

3.1.4 A matriz das escolas de formação sindical: ventos de esperança

A região Nordeste teve uma longa tradição de organizações de formação, podendo-se destacar, além da EQUIP, as experiências estaduais no Piauí, como o Centro Piauiense de Ação Cultural (CEPAC), a Escola de Formação Paulo de Tarso (EFPT), o Centro Educacional São Francisco de Assis (CEFAS), a Fundação Santa Ângela, o Movimento de Educação de Base (MEB), dentre outras. Duas forças principais constam na trajetória de criação das escolas de formação popular, a saber: a Igreja Católica, representada pelos ideais da Teologia da Libertação, expressa pela atuação do MEB e das suas pastorais sociais; e a CUT, no fomento educativo à classe trabalhadora operária para o mundo do trabalho, em que, para isso, expande uma rede de escolas de formação sindical no Brasil, como consta no Relatório de Avaliação Externa da Política Nacional de Formação da CUT, em que aparecem os primeiros relatos da presença da EQUIP:

No primeiro grupo, de escolas orgânicas, estão sete escolas: Escola Sindical 7 de Outubro (MG, criada em 1987, inicialmente autônoma, transformando-se em orgânica a partir de 1994), Escola Sul da CUT (SC, criada em 1990), Escola Sindical do Norte I (PA, criada em 1990), Escola Sindical do Norte II (AC, criada em 1994), Escola Sindical São Paulo (SP, criada em 1993), Escola Sindical Centro-Oeste (DF, criada em 1992) e o Conefor (Coletivo Nordeste de Formação) composto pelas CUTs Nordeste, SNF e a Escola Quilombo dos Palmares (Equip). As escolas conveniadas são duas: Escola Quilombo dos Palmares, a Equip (PE, criada em 1988), e o Instituto Cajamar (SP, criado em 1986). (CUT, 1997, p. 43).

Em que pese a incidência das escolas de formação, essas organizações, em suas mais diversas estruturas organizacionais, têm sido fundamentais para a formação das classes populares, sobretudo para a articulação das lutas dos setores populares do campo e da cidade. O

itinerário educativo dessas escolas tem proporcionado uma maior qualificação dos dirigentes dos movimentos e uma maior organização para uma intervenção qualificada e comprometida com a transformação social dos territórios e das comunidades de atuação, como consta no Caderno 3 – Série Educação Popular, em que se discutem a identidade e a sustentabilidade dos movimentos sociais no Nordeste:

Nos anos de 1980, percebe-se na região grande ampliação e diversificação de organizações populares, com diversos modelos organizativos, formas de mobilização, bandeiras de luta, relações com mediadores e interlocutores, processos de formação de lideranças [...]. Nesta década, foram construídos também os Centros de Educação Popular, responsáveis por intenso trabalho de formação de lideranças populares, de apoio à construção de estruturas organizativas e articuladoras dos movimentos e depois à formalização e disseminação das Organizações Não-Governamentais (ONG's), que viriam a ter forte impacto na década seguinte. (EQUIP, 2009, p. 26).

Nesse sentido, a maioria dessas organizações se fundamenta nos princípios educativos da Educação Popular, entre as concepções marxistas, cristãs e neomarxistas de libertação da consciência de ser e de estar no mundo dos sujeitos envolvidos nos processos formativos e no cotidiano das lutas sociais. Em razão da matriz organizativa da EQUIP está ligada ao Instituto Cajamar passamos a discutir essa entidade e sua contribuição para Educação Popular.

3.1.4.1 Instituto Cajamar: Educação Popular para um novo sindicalismo

O Instituto Cajamar (INCA) foi fundado em 1986 pela CUT, em função da expansão do sindicalismo no Brasil e, em razão disso, do aumento da demanda por formação de dirigentes para uma intervenção qualificada nos processos de mobilização dos trabalhadores. Outro objetivo pretendido com a existência dessa entidade foi o de garantir o acesso dos dirigentes aos marcos regulatórios de garantia dos direitos trabalhistas com a finalidade de dinamizar as mediações durante as negociações com os órgãos estatais e privados do mundo do trabalho.

Os fundamentos educativos da Educação Popular no Instituto Cajamar serão organizados por um de seus principais educadores, Paulo Freire, que foi o primeiro coordenador dessa instituição de formação, como relata Pedreira, (2014, p. 1): “O Instituto teve como primeiro coordenador político o pedagogo e educador popular Paulo Freire. Foi neste espaço que surgiu a Escola Sindical da CUT.” Certamente, a presença desse pensador contribuiu pedagogicamente para a estruturação política das escolas de formação sindicais e

populares dos trabalhadores no Brasil. Inicialmente, a estrutura do INCA estava organizada em: Assembleia de Sócios, Conselho Diretivo, Coordenação Executiva e Departamentos de Formação; Departamento Estudos e Pesquisas; Departamento Recursos Pedagógicos; Departamento Administrativo e Financeiro.

O Instituto Cajamar, em sua proposta pedagógica, procurava articular os saberes acadêmicos com os saberes populares dos trabalhadores, em uma dinâmica que partia da própria prática social vivenciada por esses sujeitos nos diferentes espaços de participação na sociedade. Os diálogos entre os intelectuais acadêmicos e os intelectuais trabalhadores articulavam possibilidades de se reinventar o conhecimento das teorias e das práticas sociais, como afirma Paulo Freire:

[...] A participação de intelectuais acadêmicos que, optando politicamente e ideologicamente pelos interesses de lutas dos trabalhadores, se aproximam do Instituto Cajamar, não como professores, mestres e sabedores exclusivos disso ou daquilo, mas se aproximam como intelectuais, trabalhando com outros intelectuais, que são os trabalhadores, trazendo, então, para o instituto uma experiência acadêmica que a classe trabalhadora foi proibida de ter. Quer dizer que a classe trabalhadora não tem essa experiência, não é porque ela seja naturalmente incapaz de ter essa experiência! Ela não tem porque em uma sociedade burguesa, como a nossa, não é para ter. (FREIRE, 1987, p. 10).

A atualidade das escolas de formação sindical e popular se mantém e se transformam na perspectiva de cumprirem com sua dimensão de formação política de milhares de militantes da esquerda brasileira. O Instituto Cajamar, por exemplo, enfrentou períodos em que sua presença educativa era extremamente relevante no cenário nacional e, por vezes, constituía-se como principal referência das demandas formativas solicitadas pelos movimentos sociais. E, em outros contextos, como em 1994, o Instituto teve de interromper suas atividades formativas, optando por um modelo de reestruturação de sua organicidade para não encerrar completamente com o seu caráter de escola formativa, realidade enfrentada por várias instituições de formação popular no Brasil, como analisa Pedreira (2014, p. 1):

Apesar de toda sua relevância, o Instituto encerrou as atividades em 1994. Na iminência de manter este espaço histórico, ex-funcionários se organizaram e fundaram no ano posterior a Cooperinca (Cooperativa dos Trabalhadores do Instituto Cajamar). No início, integravam a cooperativa 23 pessoas que durante meses discutiram a forma de organização, regimento, estatuto, e em 1997, enfim conseguiram registrá-la oficialmente.

Entre o passado e o presente, o Instituto Cajamar formou várias gerações para o mundo do trabalho, atentando para as relações sociais de totalidade que envolvem o desenvolvimento econômico e social do Brasil. O INCA se constituiu, também, como uma alternativa para a viabilidade institucional do movimento sindical e uma estratégia de enfrentamento ao a ditadura se aprofundava juntamente com a redemocratização, uma vez que a organização sindical era proibida pelo regime de exceção.

Desse modo, o Instituto era tido como uma “universidade dos trabalhadores³⁵”, voltando-se para uma formação de nível superior que viabilizasse o ensino, a pesquisa e a extensão para a produção de subsídios teóricos e práticos para a construção de uma sociedade democrática. De base social classista, o Instituto Cajamar teve a influência, em seu desenvolvimento histórico, de organizações internacionais da esquerda mundial, sobretudo no financeiramente projeto de formação política, garantindo parcerias para o fortalecimento da luta dos trabalhadores no mundo.

Os principais temas dos processos formativos estavam organizados em três eixos: “a) Estratégias, táticas e formas de lutas; b) Concepção, estrutura e prática sindical; e c) Formação de formadores (plano de formação) e monitores (sala de aula)” (CUT, 1997, p. 92). Tais eixos eram combinados aos contextos específicos de formação de cada região do Brasil. Os aportes teóricos fundacionais dessa proposta de formação dos trabalhadores estavam subsidiados pelas correntes marxistas, neomarxistas e cristãs, visando fortalecer a formação de quadros situados no Campo Democrático Popular³⁶, como consta nos documentos de formação da CUT:

O Instituto reafirma que o destinatário de seu trabalho formativo é o Campo Democrático-Popular e que este não pode ser reduzido à soma de organizações, mas deve ser entendido como uma parcela da sociedade brasileira que reafirma a democracia como valor e só concebe seu exercício efetivo com a participação das minorias historicamente excluídas. (CUT, 1997, p. 93).

Nesse sentido, o projeto de educação democrática e voltado à justiça social tinha a intencionalidade de assegurar as condições objetivas e subjetivas na garantia de igualdade no

³⁵ Terminologia atribuída por seus fundadores para caracterizar os centros de formações dos trabalhadores, especificamente do Instituto Cajamar, universidade dos trabalhadores que se desenvolve na própria dinâmica dos trabalhadores do campo e da cidade.

³⁶ Entendido como aquela parcela da sociedade brasileira que, por um lado, vê a democracia como um valor em si, mas que, por outro, condiciona seu efetivo exercício à participação das minorias historicamente excluídas.

acesso ao conhecimento, enraizado em um projeto de sociedade com justiça social, sobretudo, para as classes populares. Portanto, trata-se de discutir as temáticas relevantes para o fortalecimento dessa ideal de sociedade, como podemos perceber nos conteúdos dos cursos do Instituto, quais sejam: Formação para o Mundo do Trabalho, Formação de Formadores, Formação sobre as Relações Sociais de Gênero, dentre outros. Merece destaque o projeto de Formação de Formadores, cuja matriz está diretamente ligada aos movimentos sociais populares e às suas lutas cotidiana diante das novas demandas por políticas públicas, por direitos e contra o capitalismo, em que a CUT reafirma:

[...] O eixo temático: formação de formadores visando ao desenvolvimento de políticas de formação que qualifiquem o debate interno e a interação dos movimentos sociais junto à sociedade. Tem como preocupação construir uma maior interação entre educação popular (desenvolvida pelos movimentos sociais) e a educação formal (desenvolvidas pelas escolas públicas e privadas), visando à implementação de propostas político-pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da cidadania. (CUT, 1997, p. 94).

É inegável a contribuição da Educação Popular na estrutura do um projeto político-pedagógico do Instituto Cajamar com ênfase em elementos fundacionais como o seu caráter de classe, o fortalecimento do Campo Democrático-Popular, a participação dos sujeitos na produção coletiva do conhecimento, a prática como lócus da construção do conhecimento, a sua intencionalidade política de transformação da realidade, o programa de conteúdos, dentre outros. Esses elementos vão contribuir para avanços significativos na formação e na organização dos movimentos populares urbanos ligados aos direitos sociais, para além do mundo do trabalho.

Em razão da dimensão continental do Brasil e da diversidade cultural e social do seu povo, uma das principais críticas feitas à atuação do Instituto Cajamar era a de que, em sua prática educativa, predominavam os estudos teóricos ligados a uma visão muito voltada para a “intelectualidade” sindical paulista. Ao mesmo tempo, se estruturava em uma metodologia cujos pressupostos reduziam a participação e comprometiam os processos de interação entre educandos e educandos e entre educandos e educadores.

Tal concepção metodológica se distanciava das experiências educativas dos movimentos e das organizações sociais em outras regiões do país, como no Nordeste, de modo que “[...] a intenção do Cajamar era ser um centro de divulgação de uma metodologia, de construir uma metodologia para ser distribuída para o Brasil todo, lá seria o foco” (RODRIGUES, 1996, p. 46). O autor referenciado acrescenta: “Além do mais, esses cursos,

metodologicamente, tinham uma série de diferenças com as práticas educativas realizadas na região”. Diante dessa realidade, era necessário articular outras estruturas educativas ligadas aos movimentos sociais e populares que dialogassem com os contextos locais e os saberes produzidos no Nordeste pelas classes populares do campo e da cidade.

Outra questão que passou a influenciar, apesar da importância da CUT nesse processo de criação e de estruturação das escolas sindicais, foi a das disputas internas de poder na entidade. De algum modo, essas disputas acabavam incidindo no caráter político dos processos educativos, sendo que, em determinadas conjunturas, a formação passava a ter uma dimensão estratégica de poder pelas forças hegemônicas dentro da CUT, prevalecendo os interesses individuais em detrimento dos projetos coletivos.

Desse modo, os discursos de uma educação para a conscientização dos trabalhadores passa, na prática, a contradizer as forças hegemônicas e a educação passa a ser um instrumento de poder das forças internas da CUT, como relata um dos colaboradores que contribuíram com a criação das escolas sindicais. Ao discutir os processos de estruturação como um sonho inacabado, Racci (2008, p. 1) afirma:

Participei, nesta condição, como colaborador do programa de formação sindical do Instituto Cajamar (São Paulo) e Escola Sindical 7 de Outubro (Belo Horizonte) até que, em 1993, me transferi como coordenador do programa de formação rural da escola sindical de Belo Horizonte. Era um momento tenso porque a direção nacional da CUT começava a pressionar as escolas sindicais para se tornarem totalmente orgânicas da central sindical, o que na prática significava serem dirigidas a partir dos interesses das forças e correntes sindicais majoritárias.

E, dependendo da concepção política de determinada gestão que assumia a direção da entidade, o Instituto Cajamar tinha maior ou menor relevância quanto aos investimentos financeiros e estruturais destinados a essa instituição. Aliados a essas questões, as mudanças no INCA ocorreram em razão de sua forte relação com os processos formativos ligados à CUT e às transformações estruturais desta entidade, em decorrência das alterações sociais no mundo do trabalho e das novas demandas sociais acarretadas dos processos de urbanização e de industrialização.

Em razão da relação de dependência entre o Instituto e a Central, as transformações ocorrem dialeticamente em ambas as organizações. Somam-se, ainda, a perda de exclusividade social de organização dos trabalhadores em um único modelo de estrutura sindical e a emergência dos novos movimentos populares. Essa incompletude vai ser

germinadora de várias escolas de formação sindical, popular e social no país, sendo elas instrumentos de formação e de conscientização das classes populares.

Os impactos das mudanças na CUT vão repercutir na própria existência do Instituto Cajamar, que passa de uma Organização Não Governamental respeitada e necessária para a estratégia de construção de um projeto de sociedade justa para um arranjo organizacional de cooperativa de trabalhadores e educadores na atualidade, em razão do encerramento de suas atividades em 1994. Mas isso resultou, também, da inversão de prioridade da CUT, pois a formação política foi perdendo espaço para os processos de qualificação voltados ao mundo do trabalho, deslocados do projeto de sociedade.

Em que pesem todas as transformações do Instituto Cajamar, é inegável a sua contribuição no processo de formação de milhares de dirigentes e militantes políticos da esquerda brasileira, que, atualmente, assumem grande influência política no cenário nacional. Além disso, houve a sua contribuição para a criação de várias outras escolas de formação sindical e popular no país, em virtude dos próprios limites de sua atuação no território brasileiro. Existem muitas outras escolas de formação sindical como a Escola Sindical 7 de outubro (MG) e a Escola de Formação Paulo de Tarso (PI), dentre outras.

3.1.5 A matriz da luta de classes: emergência das classes populares

A prática educativa enquanto prática social, notadamente a prática da Educação Popular, tem historicamente em sua raiz de análise a temática da luta de classes, não como uma invenção de sua dinâmica formativa, mas sendo produzida e reivindicada pelo capitalismo. O desenvolvimento histórico e político da sociedade foi marcado pela correlação de forças entre “[Homem] livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burgueses de corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta [...]” (MARX, 1888, p. 29). Em igual sentido, Rosa Luxemburgo (1870-1919) afirma:

Desde que existem sociedades de classes, e que a luta de classes constitui o conteúdo essencial da história delas, a conquista do poder político foi sempre a finalidade de todas as classes ascendentes, como também o ponto de partida e o coroamento de todas as épocas históricas. (LOUREIRO, apud LUXEMBURGO, 2009, p. 28).

O capitalismo significa a disputa de classes em uma correlação de forças quanto ao modelo de desenvolvimento da sociedade. É a partir dessa compreensão que a EQUIP tem considerado relevante estudar o sistema capitalista e as forças antagônicas que interferem na história do desenvolvimento econômico do Brasil, especificamente do Nordeste, como afirma Rodrigues (1996, p. 50):

A Escola desenvolveu o entendimento do capitalismo nesta região através de todo um levantamento estatístico e das experiências trazidas pelos cursistas. Montou um grande quadro da economia nordestina: suas principais atividades econômicas por sub-regiões, sua população, o poder político local, etc, sempre relacionando essa região ao quadro nacional e internacional. Destacava as suas características culturais, especialmente as histórias de lutas e resistência ao poder dominante, entendendo estas como um potencial da região.

A trajetória da formação das classes sociais no Brasil está na raiz da luta entre o colonizado e o colonizador, disputa que, por vezes, reproduz-se nas relações entre opressores e oprimidos determinadas pelo colonialismo interno sob o julgo das elites nacionais dominantes que veem na disputa pelo poder o caminho para a imposição de seu “poder” na sociedade, como análise Darcy Ribeiro (2015, p. 157):

Nossa tipologia das classes sociais vê na cúpula dois corpos conflitantes, mas mutuamente complementares. O patronato de empresários, cujo poder vem da riqueza através da exploração econômica; e o patriciado, cujo mando decorre do desempenho de cargos, tal como o general, o deputado, o bispo, o líder sindical e tantíssimos outros. Naturalmente, cada patricio enriquecido quer ser patrão e cada patrão aspira às glórias de um mandato que lhe dê, além de riqueza, o poder de determinar o destino alheio.

No Brasil, o estudo das classes sociais e da luta de classe tem sido um elemento central dos processos formativos dos setores populares e, mais profundamente, da análise da realidade social pela classe operária. Contudo, na presunção da “estabilidade” empregatícia, a classe operária arrefeceu, esvaziando o estudo da luta de classe como dimensão imprescindível para o entendimento das novas formas de opressão e de desigualdades sociais impostas pelo capitalismo no mundo.

Apesar de recorrente, a análise da luta de classes acaba secundarizada em virtude do nível de acesso aos bens de produção pelos trabalhadores, sem acesso aos direitos sociais, notadamente os serviços públicos. Enquanto isso, as classes populares estavam totalmente

invisíveis para o Estado, no que diz respeito ao acesso a bens de consumos e de serviços, agravando a sua condição de miséria, de exclusão e de opressão social.

Para a compreensão do conceito de classe operária, adotamos as formulações de Darcy Ribeiro (2015, p. 157): “[...] as classes subalternas, formadas por um bolsão da aristocracia, que têm empregos estáveis, sobretudo os trabalhadores especializados, e por outro bolsão que é formado por pequenos proprietários, arrendatários, gerentes de propriedades rurais etc.” Acrescentamos também as definições de classes populares em Ribeiro (2015, p. 57): “[...] massa das classes oprimidas dos chamados marginais, principalmente negros e mulatos, moradores das favelas e periferias da cidade”. Essa situação social, sobretudo no Nordeste brasileiro, tem sido eixo de análise nas atividades de formação da EQUIP, na perspectiva de compreender as relações e as forças sociais que atuam influenciando a formação de determinados contextos, principalmente no mundo do trabalho, na produção das desigualdades social, bem como nas lutas dos novos movimentos sociais por direitos e cidadania.

Por isso, a conjuntura política, econômica e social do Brasil é conteúdo formativo da EQUIP, atualizando-se questões pertinentes para o entendimento dessa correlação de força, sobretudo no cenário econômico, como podemos verificar em uma das publicações da Escola sobre as “raízes da crise” e os seus contextos:

Essa crise econômica, combinada com o modelo de desenvolvimento brasileiro, gerou processo muito rápido de empobrecimento da população. As elites econômicas, para continuar acumulando apesar da crise, acirram os processos de concentração de renda. Isso excluiu parcelas cada vez maiores da população do mercado informal de trabalho, da condição de consumidores, da condição de cidadãos, da condição de moradores do espaço urbano com certa dignidade, expulsou cada vez mais o homem do campo e gerou no final da década de oitenta uma situação de profunda marginalização de imensa parte da sociedade. (EQUIP, 1994, p. 15).

Diante dessa realidade, a Educação Popular reconhece a luta de classes como conteúdo formativo no processo de desvelamento e de descolonização das camadas populares, inclusive para explicar sua própria condição social enquanto prática educativa subalternizada. Nessa disputa, a Educação Popular emerge com um paradigma educacional cuja prática educativa se confunde com a prática social da classe trabalhadora e das classes populares que inauguram novas formas de resistência e de organização social.

[...] pelo menos entre aqueles que a pensam de modo mais motivado, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto, de uma ‘educação escolar’, de um ‘sistema de educação’ ou mesmo ‘da educação’, como também parece resistir a tudo isso. (BRANDÃO, 1983, p. 5).

A Educação Popular se reinventa, ao passo que se ressignifica enquanto prática social das classes populares, ora enfrentando momentos de recuo em seu papel social, ora como força educativa de transformação e de mudança das condições sociais e cognitivas dos oprimidos e dos subalternizados no mundo, de modo especial na América Latina.

Nesse sentido, a Educação Popular tem sido imprescindível no processo de formação política da classe operária. E, em igual sentido, tem sido para as classes populares, que reconhecem a Educação Popular como força educativa contra-hegemônica de formação e de qualificação de intervenção desses sujeitos na sociedade:

A educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para uma prática realmente democrática de escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. (FREIRE, 2014, p. 120).

O autor referenciado ainda acrescenta: “[...] a subjetividade democrática, pelo contrário, exige de nós a comunhão com as massas populares, com quem aprendemos e a quem ensinamos na prática comum da libertação.” (FREIRE, 1985, p. 64). Nessa perspectiva, as classes populares reconhecem a necessidade de assumir o protagonismo na produção do conhecimento sobre a sua prática social como condição para se pensar a reinvenção de uma educação libertadora, o que implica em repensar as suas lutas e os seus modos de vida. Isso significa colocar em marcha o sonho dessas classes de libertação de toda forma de dominação humana sobre a condição humana.

Para a Educação Popular, o desenvolvimento do capitalismo não ocorre de forma linear e nem está determinado como um destino que se abate sobre os oprimidos. Ao contrário, é tido como produção humana, em que a mudança desse sistema está sujeita às forças vivas na sociedade. Por isso, a luta de classe, apesar de sua invisibilidade política e epistêmica, em dados períodos do desenvolvimento social, será um fator determinante na disputa de projetos na sociedade. Diante das fissuras de classes, ou seja, as lacunas do capitalismo são expostas pelas contradições de seu desenvolvimento que são conflitantes, antagônicas, que, na arena dos interesses de classe, se moldam determinado de projeto de sociedade.

Na educação institucional, apesar de se defender a neutralidade, sua prática educativa, majoritariamente, foi classista, ou seja, é a classe dominante, o civilizado, o colonizador quem deve educar os incivilizados, os condenados da terra. Por vezes, isso significou a negação de identidades, de valores, da cultura local. Portanto, isso seria uma opção política por novas formas de opressão e de dominação de uma classe sobre a outra, bem como de estratificações de raça, de gênero, de religião, dentre outros aspectos, como analisa Freire (2014, p. 19):

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, da minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

A atualidade da leitura da luta de classes no mundo se coloca novamente como um imperativo para a compreensão das lutas anticapitalistas. A história da América Latina, estando em questão o Brasil, desde o período colonial, passando pela escravidão, pelas ditaduras e pelo mais recente contexto brasileiro, cujo ápice político foi a ruptura democrática com o golpe de destituição da presidenta Dilma Rousseff, representa que a luta de classes, além de urgente, continua pujante e determinante na disputa pelo poder.

Adentramos o século XXI, e a luta de classes tem sido o principal instrumento de correlação de forças em torno do projeto de sociedade, ora predominando forças mais progressistas, outrora, forças extremamente conservadoras. No centro dessa correlação de força, o Estado representa um campo da disputa por hegemonia entre forças antagônicas: de um lado, os capitalistas e o seu projeto de acúmulo de capital e, do outro lado, a classe operária que se soma à força emergente das classes populares na defesa de uma sociedade com justiça social. O avanço do capitalismo tem determinado a resignificação das concepções modernas de democracia liberal, de desenvolvimento, de estado social, de globalização, de ciência e de projeto de educação, caracterizando um novo ciclo de reorganização capital no mundo.

Esse modo devastador se aprofunda com a hegemonia dos marcos cognitivos e regulatórios da globalização colonial. Nesse sentido, a EQUIP tem sido uma presença viva enquanto força popular educativa ao se contrapor ao avanço do capital. Nessa disputa da correlação de força, a Escola reafirma seu projeto educativo enquanto prática social dos movimentos sociais e como forma coletiva de resistência, como podemos verificar:

Em sua trajetória, a EQUIP fomenta a articulação, a parceria, o diálogo, bem como contribui para a constituição de espaços de interlocução e troca de experiências que possibilitam aos sujeitos produzir conhecimento sobre a educação popular, conhecer e aprofundar conceitos sobre desenvolvimento, política territorial e sua dinâmica de funcionamento com espaços colegiados sobre participação e cidadania, bem como constituir-se protagonistas dos seus próprios processos de aprendizados. (EQUIP, 2015, p. 9).

Portanto, é preciso reafirmar a ação das classes populares como força fundamental na reinvenção de uma nova cultura política na construção da democracia participativa e na efetivação de direitos. Nessa perspectiva, destacamos a leitura da luta de classes como elemento fundamental para se entender a correlação de forças, diante do avanço colonial do capitalismo no mundo, em que impera a apropriação e a instituição do Estado Colonial enquanto território de sustentabilidade do modo operante do capital.

O Estado se torna eixo principal de sustentação dos interesses das elites locais e mundiais, dos grandes grupos empresariais, do extrativismo ambiental para a lógica do desenvolvimento do agronegócio, do rompimento de fronteiras comerciais facilitando a circulação de capitais. Nessa lógica, a velocidade monetária e a concentração de renda e de riqueza são retroalimentadas pelas crises financeiras, como demandas do capitalismo para a produção e a acumulação de capital. Essa realidade exige uma nova forma de compreensão da luta de classes, rompendo-se a fronteira do movimento operário e enfatizando-se as diversas maneiras de resistência que as classes populares emergentes reinventam em seus processos sociais de mobilizações por direitos e por dignidade.

A partir dessa leitura, os sujeitos envolvidos com a prática educativa da Educação Popular devem considerar “[...] a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistências das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe [...]” (FREIRE, 2014, p. 57). Por isso a emergência de relações horizontais entre educadores e educandos, mas, sobretudo, entre saberes populares e saberes acadêmicos, como condição para a articulação e o fortalecimento das lutas na correlação de forças na sociedade, dinamizando o poder das classes populares nessa disputa de hegemonia na sociedade.

Dito isso, esse cenário exige que a classe operária, além da defesa de seus interesses laborais, reative seu sentido de solidariedade perante as classes populares em suas lutas por direitos, desenvolvendo unidade de ação que vise à superação das raízes coloniais e patriarcais que sustentam e reinventam o capitalismo. Isso porque:

A luta de classes não se verifica apenas quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam claramente, determinadamente, com suas lideranças, em defesa de seus interesses, mas, sobretudo, com vistas à superação do capitalismo. (FREIRE, 2014, p. 56).

A Educação Popular, apesar de sua invisibilidade científica como prática educativa, é, antes, uma reinvenção na luta pela educação pública pensada na perspectiva das classes populares, que, estando na escola, sentem-se distantes de seu mundo social e de suas relações sociais. Isoladas do mundo da vida pelo mundo da escola, as classes populares enfrentam um processo de doutrinação e de alienação a partir de uma concepção de ensino que desvincula os sujeitos de seus territórios e de seus contextos, envoltos em conceitos e estudos teóricos obsoletos. Por isso era necessário romper como essa concepção de educação dominante na escola formal, a partir da luta pela escola e na construção de alternativas educativas das classes populares.

Considerando essa perspectiva, a Educação Popular tem se empenhado em articular o diálogo entre as condições de “classe em si” e de “classe para si”³⁷, aproximando a realidade social das compreensões epistêmicas para transformação. Ao discutir o conceito de classe social, Oliveira (2010, p. 71) assegura que a educação não pode ser vista fora dos marcos da sociedade de classes:

De fato, ainda nesse período, Freire afirma ser impossível compreender a história sem recorrer ao conceito de classe social e sem tomar em consideração a indissociável luta entre seus interesses antagônicos. Rejeitando o esquematismo inaceitável de que a luta de classe é capaz, por si só, de tudo explicar, não deixa de reconhecer que ela ‘não é o motor da história, mas certamente é um deles’.

Nesse sentido, enquanto concepção epistemológica e metodológica de formação política das classes populares e operárias, a Educação Popular tem permitido uma leitura mais ampla da luta de classes, apesar dos limites e dos entraves que se impõem na atualidade perante os movimentos sociais. Isso ocorre ao longo dos últimos anos. Por um lado, a classe operária, basicamente o movimento sindical, tem ignorado a reflexão teórica e prática sobre a

³⁷ Segundo Marx e Hegel (apud, 1977, Montaño, Duriguetto, 2011, p. 97), “A “Classe em Si” é constituída pela população cuja condição social corresponde com determinado lugar e papel no processo produtivo, e que, independentemente de sua consciência e/ou organização para a luta na defesa de seus interesses, caracterize uma unidade de interesses comuns em oposição a outras. A “Classe para si” caracteriza outra dimensão possível da constituição e da análise de classe. Conforma uma classe para si aquela que, consciente de seus interesses e inimigos, se organiza para luta na defesa destes.

luta de classes na disputa por um projeto de sociedade, e, por outro, as classes populares deslocadas do entendimento de classe social, articulam lutas específicas ao seu cotidiano como como democracia popular, trabalho, educação, saúde, habitação, dentre outras. Ambos setores encontram limites profundos sobre a importância da luta classes nas disputadas de projeto de sociedade e de seu papel na definição de um campo contra-hegemônico.

Ainda que no século XX tenha sido importante nos processos formativos populares, a luta de classes foi perdendo terreno como tema de estudo e de aprofundamento nas escolas de formação em Educação Popular. Na prática educativa da EQUIP, apesar do esforço em debater essa temática, pelos menos na última década, enquanto conteúdo formativo, a luta de classes como fator de análise da conjuntura da realidade nordestina e dos movimentos sociais tem sido silenciada nas atividades de formação. Mas esse não é um fator isolado, que ocorre somente na prática educativa da EQUIP, mas nos diferentes espaços que trabalham com a Educação Popular.

Como consequência, a classe trabalhadora operária e popular enfrenta o reverso da consciência de classe, esvaziando, inclusive, o entendimento de consciência social, situada na realidade de opressão e de dominação a que os sujeitos dessa camada social estão submetidos. As alternativas de lutas para transformação social têm sido resumidas em lutas pontuais, desarticuladas sem impactos profundos nas mudanças estruturais das lógicas dominantes. Essa postura desafia nossa compressão de unidade, mesmo nas diferentes frentes de resistência às lutas anticapitalistas, pois a classe operária alimenta a ilusão de superioridade “econômica” por ter acesso aos bens de consumo pelo emprego e pelos salários e por manter um forte aparato sindical, perdendo de vista o princípio educativo do trabalho que Gramsci (2013) propunha no fortalecimento organizativo da classe trabalhadora.

Nesse contexto, as classes populares têm sido inferiorizadas e, muitas vezes, responsabilizadas pela sua incapacidade de acesso ao emprego. E, em muitos casos, o acesso ao trabalho tem sido precarizado e desumano. O papel das escolas de formação sindical, apesar do esforço, não evitou o isolamento do movimento sindical e a fragmentação das lutas populares como forças sociais importantes na luta de classes. Isso somente tem sido possível pelas leituras parciais da realidade social, que limitam o entendimento das relações sociais de totalidade do capitalismo no mundo do trabalho. O princípio educativo de leitura da realidade social da Educação Popular garante aproximações sucessivas de leitura da luta de classes e dos impactos do capitalismo no mundo.

A luta de classes se expressa na correlação de forças e na incansável busca de hegemonia de privilégios, pelas elites, marcados pela dominação, pela exploração e pela expropriação do ser humano, em uma invenção do outro como ser inferior e subalternizado. Para se contrapor a essa lógica, é necessário fazer uma opção política enquanto classe. Nesse sentido, “A Educação Popular, mesmo sem descuidar da preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante se reconhece [...]” (FREIRE, 2014, p. 35). Grande parte da classe trabalhadora, notadamente a operária, fragilizada pelo avanço do capitalismo e da globalização colonial e em decorrência de seus acordos reformistas e laborais enfrentam um grande processo de desmobilização social.

Essa realidade criou um nível de burocratização da máquina sindical, dependendo do Estado através do fundo de amparo ao trabalhador. “Mesmo organizações tradicionais, como centros de educação popular, viabilizam projetos sociais com recursos do Estado ou oriundos de fundações das empresas privadas.” (STRECK, 2012, p. 252). Essa dinâmica pela sobrevivência financeira junto as agências de cooperação internacional, sobretudo, em razão das parcerias com o Estado, ainda que silenciosamente, condiciona seus conteúdos formativos, deixando em segundo plano a temática da luta de classes como dimensão formativa de sua prática educativa.

Outra questão que envolve a luta de classes é o papel que os intelectuais orgânicos devem desenvolver nesse processo de disputa. Esse tema merece algumas considerações. A primeira é que a esquerda brasileira, historicamente presente nos processos de Educação Popular e na luta pelo poder, revelou sua ingenuidade na convivência com as elites, sob a égide do “mito fundador do homem cordial”, como analisa Iannini (2014, p. 1):

Somos uma pátria una, sem divisões de classe ou de raça. Esse é nosso mito fundador, que, contudo, contrasta com a percepção mais cotidiana de nossa realidade. Do alto do meu apartamento na zona sul, vejo mendigos na praça ou a favela [...].

É sob esse julgo de dominação e de exploração que a elite brasileira tem constituído seu repertório reacionário, seu conteúdo colonial e sua ignorância indolente. Mas a luta de classes não se perdeu, nem acabou com o entusiasmo da esquerda, que ao assumir as funções do Estado com a eleição de governos progressistas e populares, tampouco se difundiu com a execução de programas sociais de redistribuição de renda e de redução das desigualdades sociais, condições para as classes populares e os setores operários avançarem em sua

consciência de classe para a luta por reformas, como defendia Rosa Luxemburgo (1870-1919):

[...] reforma e revolução não se opõem, mas que a luta por reformas é a maneira de educar politicamente o proletariado, de levá-lo a adquirir consciência de classe. No entanto, as reformas não alteram o caráter básico do capitalismo, nem resolvem suas contradições. (LOUREIRO, apud LUXEMBURGO, 2009, p. 12).

Ainda que sob governos progressistas, é preciso estar atento às leituras das bases fundacionais do capitalismo. Como previsto por Karl Marx (1888), “[...] o fim do capitalismo significaria o fim da luta de classes”. Ora, o capitalismo se mantém pujante. Por um lado, expande-se em seu processo de globalização colonial na destituição do Estado social; por outro, coloca o Estado como campo estratégico principal de disputa para a expansão do capitalismo no mundo. Diante dessa realidade, a dimensão da luta de classes como conteúdo das lutas anticapitalistas foi se perdendo como alternativa na correlação de forças com as classes dominantes.

Apesar de esquecida nos estudos teóricos, a análise da luta de classes vai se impondo na realidade social, em vários contextos do mundo. E, ao contrário da esquerda, a direita adotou a luta de classes como estratégia para manter sua tática de rearticulação das forças capitalistas e conservadoras para a retomada do Estado como centro de seu poder e da sustentação do capital. Para entender isso, basta observar as reformas e os pacotes do governo Temer no Brasil, as medidas de austeridade impostas à Grécia, a destituição do Estado na Síria e o avanço significativo dos “homens do capital” na política sob a orientação dos organismos financeiros internacionais.

Ao ignorar o capitalismo, a esquerda brasileira tem negado um de seus instrumentos principais: a correlação de forças na luta de classes. Karl Marx (1888) atualiza, com sua teoria, esse elemento da essência do capitalismo, mas é a realidade social, notadamente a luta de classes estabelecida no Brasil, na atualidade, que desafia os intelectuais orgânicos da esquerda para a ressignificação dessa luta em torno de um projeto de “Brasil Livre” do colonialismo interno e externo que impede qualquer matriz de justiça social na sociedade.

Desse modo, nossa perspectiva de luta de classe e do papel do intelectual orgânico, longe de reafirmarmos o discurso ilusório do “salvador” que será dirigido pelo “intelectual orgânico” das “incultas massas”, como dizia Paulo Freire (2012, p.101): “Seu discurso esperançoso às massas não é o discurso de quem se pensa libertando os outros, mas de quem

convida os outros para libertarem-se juntos”. A partir dessa perspectiva, compartilhamos do conceito de intelectual orgânico defendido por Frei Betto (1985, p. 80):

[...] intelectual orgânico é aquele que, efetivamente, está ligado ao movimento popular [classes populares] e cuja função é abrir o leque, abrir o ângulo e permitir que as pessoas entendam sua luta, os seus conflitos e os seus problemas, dentro de um contexto mais profundo, mais dinâmico, mais histórico e mais global.

Esse pensamento desafia a superação do individualismo, que passa, necessariamente, pela negação do intelectual profissionalizado para uma postura de intelectual orgânico. De outra forma, a realidade exige uma atitude de alteridade e de coragem para a ruptura com o monólogo intelectualizado.

Certamente, isso significa que os intelectuais da esquerda devem ser capazes de superar sua versão profissionalizada da velha burocracia que secundarizou a luta política, o que requer o abandono do eurocentrismo que se reproduz pelo silêncio colonial de sua vida acadêmica e a reinvenção da leitura da palavra a partir da leitura da realidade as quais estejam passo a passo com o sonho da libertação das classes populares.

Para isso, é necessário que os intelectuais superem a ilusão da lógica capitalista entre “direitos financeiros” e direitos sociais, que materializa sua indiferença e que financia suas seis refeições diante da miséria e da fome de milhares de brasileiros. Tal indiferença financia a segurança de suas casas, erguidas sobre a violência que tem exterminado a juventude negra na periferia; indiferença por sua moradia arquitetônica, diante de muitas casas ainda de pau a pique³⁸; indiferença por ter um emprego diante de milhares de jovens desempregados ou de trabalhadores em situação de escravidão; indiferença por ter um carro do ano, diante de uma maioria que depende de um péssimo e caro sistema de transporte público; indiferença diante da ofensiva do agronegócio contra as vidas dos povos originários (indígenas), contra o movimento dos sem-terra, contra os direitos das gerações atuais e futuras de acesso à universidade. Como dizia Gramsci (2013, p. 12):

Odeio os indiferentes também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impôs e impõe quotidianamente, do que fizeram e, sobretudo, do que não fizeram.

³⁸ Casas feitas de argila e cobertas com palha de palmeira de coco.

É a indiferença produzida pelo conhecimento mecanicista que impede qualquer possibilidade de transformação e de esperança em um mundo no qual é cada vez mais impossível viver sem essas dimensões de nossa humanização.

É preciso superar a marcha da profissionalização que viabiliza a lógica de manutenção do capital, as desigualdades sociais e a multiplicação dos sistemas conservadores e fascistas. Diante desse contexto, indagamos: para onde marcha o silêncio dos intelectuais da esquerda? Os intelectuais estão enfileirados na marcha do desenvolvimento do capitalismo, em que impera a lei do capital sobre a luta por direitos para todos; os intelectuais profissionalizados para e pela disputa do poder que, negando a luta de classes, tem ignorado os saberes populares. Os intelectuais marcham sobre o chão da periferia do mundo, com o *status* social de “nova classe média”. Olham para as classes populares e para os oprimidos com os mesmos olhos dos colonizadores.

Os intelectuais da esquerda brasileira desaprenderam a aprender com o povo, e, achando que sabem tudo, seus conhecimentos definharam com a própria falência do paradigma positivista. Detentores da verdade, seus saberes se constituíram em uma relação de poder, de forma que tais intelectuais são incapazes de fazer uma autocrítica de sua apatia cognitiva e social. O problema da esquerda no mundo não é a falta de matéria-prima intelectual, mas de intelectuais orgânicos comprometidos e envolvidos com os processos de justiça social e pela libertação dos oprimidos, que significa a sua própria libertação. É essa a tarefa que a luta de classes exige de um intelectual orgânico na reinvenção da Educação Popular e na construção de um mundo mais digno.

Todas essas matrizes identitárias (Nordeste, Movimentos Sociais, Escolas de Formação Sindical e Popular, Eclesial e de Classes Populares) vêm dando sustentabilidade à matriz político-pedagógica da EQUIP, que foi se estruturando como escola de formação popular no Nordeste brasileiro com três fases distintas: sindical, popular e como ONG.

3.2 A realidade social na atualização da prática educativa da EQUIP

3.2.1 Escola Sindical: trabalho e sindicalismo (1987-1994)

A produção histórica das classes populares como seres invisíveis para o Estado e a ausência de suas demandas sociais nas lutas dos movimentos tradicionais operários, aliada à necessidade de formação de sujeitos sociais para o protagonismo nas lutas por direitos à

cidade e à cidadania, compõem o arcabouço das motivações que levaram educadores populares, lideranças sociais e intelectuais com forte relação com o movimento sindical à organização do processo de estruturação da EQUIP, como relata Rodrigues (1996, p. 28):

A fundação da Escola Quilombo dos Palmares dá-se num contexto em que floresce o aparecimento de uma série de escolas sindicais em nível nacional. No caso específico da EQUIP, pode-se dizer, também, que ela é fruto da história das pastorais da Igreja Católica e dos centros de assessorias, todos ligados ao polo aglutinador, que era a luta sindical, em especial a dos trabalhadores rurais do Brejo da Paraíba.

A origem da Escola está fundamentada na perspectiva de superação da ausência de um projeto educativo de desenvolvimento e de justiça social no Nordeste, contexto que invisibilizou as condições sociais às quais a região estava submetida, ao passo de sua insignificância no cenário nacional. Apesar de ser potencialmente rico, o Nordeste contrastava, com a maioria da população vivendo em condições de miséria social. Diante dessa realidade, a região passa a ser um eixo emergente da EQUIP, cuja concepção de educação está enraizada na promoção de direitos sociais a partir da conscientização política das classes populares na localidade. A EQUIP emerge, ao mesmo tempo, como possibilidade de fortalecimento de um projeto de educação contra-hegemônica, que, abreviadamente, vinha sendo assumido pelos movimentos sociais tradicionais com vínculo ao mundo do trabalho, sendo, portanto, majoritariamente de caráter operário sindical.

A gênese da EQUIP resulta, também, da conjuntura social e da necessidade emergente de espaços educativos que dialogassem com as demandas dos novos movimentos sociais que surgiram na cena pública nas décadas de 1980 e de 1990, reivindicando a participação popular e democrática na definição do rumo que o Estado tomaria com relação à implantação de políticas sociais. A existência da Escola de Formação retomava a abertura democrática, reafirmando a organização e o fortalecimento do movimento sindical e dos diversos movimentos sociais, como analisa Oliveira (2003), ao discutir os desafios para a participação no poder local na Revista Gaveta Aberta, produzida pela EQUIP:

Após a Ditadura, a sociedade civil tem passado por um largo processo de formação de consciência política, onde os resultados e os impactos da participação são visíveis e mensuráveis, com o envolvimento de grande parte da população em momentos históricos na tomada de decisões políticas do País. (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

A transição democrática, ao mesmo tempo, apresentava novos desafios para o fortalecimento e para a consolidação das lutas por direitos sociais. Diante desse contexto, era necessário significar o papel do Estado como espaço importante na garantia das necessidades básicas das classes populares, mas, infelizmente, não foi essa realidade que presenciamos com o avanço do neoliberalismo durante toda a década de 1990. Além disso, a origem da EQUIP vem das contradições vivenciadas pelas escolas sindicais e sua incapacidade em promover uma formação descentralizada do eixo do trabalho. Havia a necessidade de se articular os sujeitos sociais do campo e da cidade em um processo de organicidade da classe trabalhadora e do surgimento de novas demandas por direitos sociais no meio urbano e rural.

A emergência educativa da EQUIP nasce no bojo dos entraves que dificultam a construção de diálogos entre movimentos sindicais e movimentos populares, bem como da necessidade de um interconhecimento entre saberes populares e saberes acadêmicos, enquanto projeto de educação comprometido com a transformação da realidade social do Nordeste.

A intervenção educativa da EQUIP retoma as bases políticas do projeto educativo que, sob forte influência freireana, propunha-se a pensar novos modos de produção de conhecimento, a partir da articulação entre saberes populares e saberes acadêmicos na construção de novas possibilidades de vida no Nordeste. A Escola de Formação de que tratamos se origina com esse propósito de fortalecer a ação dos sujeitos coletivos a partir de uma proposta de educação que estivesse enraizada na realidade social dos indivíduos, procurando superar as heranças de miséria, de opressão e de desigualdade social e historicamente construídas pelas elites locais.

Nosso itinerário se compromete em inventariar as condições de sua criação, os seus sentidos educativos, o seu desenvolvimento, mas, fundamentalmente, pretende compreender os significados da sua prática educativa, os seus processos de reinvenção social no Nordeste e a sua contribuição no pensar da relação entre Educação Popular e universidade.

Originária das lutas sociais anticapitalistas e das práticas educativas dos movimentos sindicais e populares, a Escola de Formação Quilombo dos Palmares foi fundada oficialmente, com essa terminologia, em 25 de julho 1988, ano em que o Brasil aprovava seu principal instrumento de consolidação democrática, a primeira Constituição Federal, depois da Ditadura. “A EQUIP iniciou suas atividades nesse campo em 1988, com uma experiência inédita de formação de monitores sindicais, na região Nordeste, tendo como proposta adequá-la ao contexto regional” (CUT, 2003, p. 26). Em 1987, antes de sua regularização estatutária, a EQUIP se definia como Escola Sindical, priorizando a formação para o mundo do trabalho e

para a defesa dos direitos dos trabalhadores do campo e da cidade. Inicialmente, sua área de abrangência correspondia aos estados da Paraíba, de Alagoas e de Pernambuco, como relata Rodrigues (1996):

Depois do 1º curso envolvendo somente os três Estados e com a insistência da Secretaria Nacional de Formação – CUT, a Escola de Formação Sindical foi refundada nordestina, ou fundada oficialmente como Escola de Formação “Quilombo do Palmares”, enquanto uma escola para todo o Nordeste. (RODRIGUES, 1996, p. 48).

Ao discutir as alternativas populares para o Nordeste no Caderno Nordeste nº 7, publicado pela EQUIP, a direção da Escola reforça que o ano de 1987 é considerado o marco inicial de organização da instituição e destaca sua origem e sua relação com a CUT, reafirmando seu caráter de instituição formadora que priorizava as organizações sindicais:

A Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) nasceu em 1987 com um instituto de fazer formação em Educação Popular, por iniciativa de alguns dirigentes sindicais ligados à CUT, alguns educadores populares e de outras entidades que se dedicavam à Educação Popular no cenário nordestino, especialmente na Paraíba e em Pernambuco. (EQUIP, 1997, p. 7).

Em 1988, sua formação de caráter sindical se efetivava pela relação direta com a CUT por meio de convênios, alterando sua nomenclatura de Escola Sindical para Escola de Formação Quilombo dos Palmares, mas mantendo sua missão principal anterior, que era a formação sindical e classista, como afirma Rodrigues (1996, p. 48), ao analisar o Estatuto da instituição em seu Artigo 1º:

A Escola de Formação “Quilombo dos Palmares” (EQUIP) é uma associação civil [...] que visa à formação política dos trabalhadores, priorizando a formação de lideranças sindicais e o fortalecimento do sindicalismo democrático, classista, unitário, independente e de massa, tal como defendido pela Central Única dos Trabalhadores.

Apesar de ser financiada quase na sua totalidade pela CUT, os conflitos entre os anseios formativos dessa entidade e as concepções metodológicas da EQUIP começavam a se conflitar, em razão da própria dinâmica de transformação do sindicalismo e das novas demandas do mundo do trabalho. Havia uma divergência quanto ao caráter dos processos de formação, devido à diferença de interesses entre a base e a direção da CUT. Rodrigues (1996,

p. 130) ressalta que a metodologia da EQUIP se empobreceu em razão de sua organicidade junto à Central, a qual:

[...] firmava o convênio com a cúpula e desenvolvia a atividade com a base, sendo que a vontade da cúpula era de realizar o convênio com a finalidade de respaldar-se, para inevitavelmente manter-se na máquina sindical, com interesses diferentes das necessidades da base.

Iniciava a divergência entre EQUIP e CUT. Contudo, esse conflito representava um momento estrutural e conjuntural que o movimento sindical enfrentava em seu processo de reinvenção na sociedade. Outra questão relativa a essa divergência diz respeito ao público presente nos momentos de formação sindical realizados pela EQUIP. Em seus cursos, a Escola começou a permitir a participação de lideranças ligadas aos movimentos sociais populares, atendendo à exigência do acelerado processo de urbanização que alterava não apenas as relações do mundo do trabalho, mas, também, as demandas por políticas sociais, o que exigia a organização e a formação das classes populares. Apesar do aumento significativo do público sindical nos processos formativos nesse período, os setores populares emergiam na cena política da EQUIP, como analisam os dados apresentados por Rodrigues (1996), que caracterizam a fase de transição do caráter formativo sindical para o popular, em que, ainda assim, era forte a presença dos sindicalistas:

Imagem 33 – Público das Formações da EQUIP

| 1. Tabela das atividades⁵² de formação entre 1987 a 1992.⁵³ | | | | |
|--|-----------------------|----------------------|--------------------|--------------|
| ano / Setor | Setor sindical | Setor popular | Setor misto | TOTAL |
| 1987 | 01 | 00 | 00 | 01 |
| 1988 | 03 | 00 | 01 | 04 |
| 1989 | 06 | 02 | 01 | 09 |
| 1990 | 17 | 06 | 02 | 25 |
| 1991 | 18 | 05 | 04 | 27 |
| 1992 | 18 ⁵⁴ | 09 | 02 | 29 |

Fonte: Rodrigues (1996).

Imagem 34 – Participação dos Movimentos na Formação da EQUIP

6. Tabela de atividades em todas as fases pesquisadas¹⁰⁰ :

| FASES/ N° de atividades | Movimento | Movimento | Mistas/ Des. e | TOTAL |
|-------------------------|-----------|-----------|----------------|------------|
| | Sindical | Popular | Cidadania | |
| 1987 a 1989 | 10 | 2 | 2 | 14 |
| 1990 a 1992 | 51 | 19 | 11 | 81 |
| 1993 a 1994 | 12 | 33 | 10 | 60 |
| TOTAL | 73 | 54 | 23 | 150 |

Fonte: Rodrigues (1996).

Imagem 35 – Relação de Atividades de Formação da EQUIP

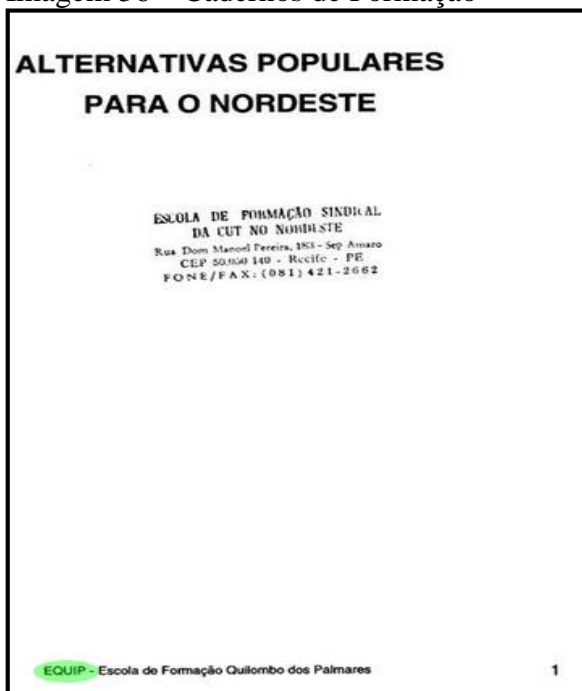
7. Tabela das atividades de pesquisadas entre os anos de 1987 a 1994¹⁰¹ :

| Ano / Setor | Setor sindical | Setor popular | Setor misto | TOTAL |
|--------------|-------------------|---------------|-------------|------------|
| 1987 | 01 | 00 | 00 | 01 |
| 1988 | 03 | 00 | 01 | 04 |
| 1989 | 06 | 02 | 01 | 09 |
| 1990 | 17 | 06 | 02 | 25 |
| 1991 | 18 | 05 | 04 | 27 |
| 1992 | 18 ¹⁰² | 09 | 02 | 29 |
| 1993 | 07 | 13 | 07 | 27 |
| 1994 | 04 | 22 | 03 | 29 |
| TOTAL | 74 | 57 | 20 | 151 |

Fonte: Rodrigues (1996).

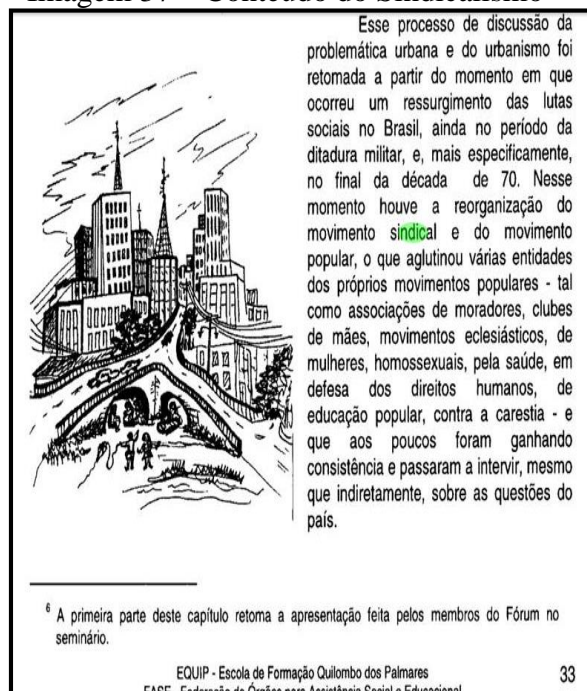
O Público e os conteúdos são ligados ao mundo do trabalho, a organização do sindicalismo, o que estava em consonância com as formas de lutas dos trabalhadores no mundo todo.

Imagem 36 – Cadernos de Formação



Fonte: EQUIP (1996).

Imagem 37 – Conteúdo do Sindicalismo



Fonte: EQUIP (1996).

Diante da rápida ampliação das questões sociais, como o aumento da pobreza, o crescimento das cidades e a organização das classes populares nas lutas por direitos básicos, multiplicaram-se os movimentos reivindicatórios nos grandes centros urbanos. Essa nova realidade desafiava a EQUIP, uma vez que essa instituição começou a receber demandas para formação das classes populares organizadas nos movimentos sociais, levando-a a dinamizar o público de seus cursos de formação, mesclando trabalhadores sindicalizados, lideranças dos movimentos comunitários, pastorais e movimentos de juventudes, dentre outros ligados ao Campo Democrático Popular.

Ao contrário da EQUIP, a CUT não concordava com essa diversificação de público nos cursos de formação, uma vez que “[...] a CUT sempre teve dificuldade de se relacionar com os setores urbanos não operários”. Essa realidade fragilizava ainda mais as divergências quanto ao caráter dos conteúdos e ao público nos processos formativos da EQUIP, de modo que “[...] a Escola propunha cursos mistos e a CUT queria só com as lideranças do movimento sindical.” (EQUIP, 2003, p. 83). Estava em questão um dos desafios que o sociólogo Santos (2001) aponta para a atualização do movimento sindical diante da globalização do capital e do acentuado processo de localização das questões do mundo do trabalho e a organização operária, em razão da fragmentação social das lutas. Chamando a atenção do movimento para *o desafio da solidariedade*, em que o autor analisa:

O movimento sindical tem de revalorizar e de reinventar a sua tradição solidarista de modo a desenhar um novo, mais amplo e mais arrojado arco de solidariedade adequado às novas condições de exclusão social. É antes de mais necessária uma nova solidariedade entre o trabalho com emprego e o trabalho sem emprego, [...] Um sindicalismo de mensagem integrada e alternativa civilizacional, onde tudo se liga com tudo: trabalho e meio ambiente; trabalho e sistema educativo; trabalho e feminismo; trabalhos e necessidades sociais e culturais de ordem coletiva; trabalho e Estado-Providência [...]. (SANTOS, 2001, p. 138).

A atualidade desse desafio recoloca a questão da solidariedade entre os trabalhadores do campo e os da cidade, entre os trabalhadores com emprego e os sem emprego, entre direitos trabalhistas e direitos sociais, entre lutas específicas e lutas gerais. Nesse sentido, torna-se necessário pensar a unidade dos trabalhadores operários formais e dos informais e, para além desses, articular os sujeitos sociais que não têm trabalho remunerado e não possuem nenhuma ocupação no campo da informalidade, aglutinando essas forças em uma escala organizativa ampla de lutas e de construção de alternativas no processo de organicidade para a disputa de projetos de sociedade.

Desse modo, a emergência da unidade entre campo e cidade se coloca na mesma necessidade de ampliação das lutas dos trabalhadores para uma agenda global de enfrentamento às forças capitalistas, uma vez que “[...] se torna proibitivo viver na área rural de qualquer estado e nas periferias dos grandes centros, mesmo que industrializados” (SANTOS, 2000, p. 15). A ação do capitalismo é promovida pela lógica antissocial, antidireitos e anti-humanização, privilegiando apenas o acúmulo do capital e aumentando o grau de desigualdade social no mundo. Inseridas nessa realidade pelo trabalho, por vezes, as classes operárias, ofuscadas pelo nível de acesso aos bens de consumo, acreditavam compor a nova elite, minimizando a importância da luta de classes. Emergia o corporativismo operário, em que, apesar de bater o ponto na cronologia do capital, sob o slogan “mais e melhores salários”, ainda que necessitassem do mesmo sistema de saúde e de educação que as classes populares, dificilmente os operários se somavam às lutas dessas por direitos sociais.

Esse continua sendo um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo movimento sindical na atualidade. Desse modo, as contradições do sistema capitalista revelam que o acesso ao consumo privado está longe de figurar o acesso aos direitos sociais, uma vez que, pelo contrário, o primeiro gera apatia social para a conquista do segundo.

Essa realidade conflitante no movimento sindical vai acentuando o distanciamento da relação entre a Escola de Formação e a CUT, colocando em questão a sustentabilidade da EQUIP, visto que a Central financiava a grande maioria das atividades formativas da Escola,

determinando quais eram os conteúdos a serem abordados nos cursos e nos processos formativos. Sobre esse período da EQUIP como Escola Sindical, os educadores entrevistados confirmam essa origem educativa e ressaltam sua importância na formação da primeira geração sindical de dirigentes vinculados aos movimentos sociais tradicionais, como relatam os docentes:

A EQUIP começou com uma espécie sindical, com formação sindical. Dois anos depois, começou como uma espécie de movimento social em geral, os movimentos comunitários de bairro, movimento de mulheres, movimento de negros, movimento das comunidades eclesiais de base, que tinha bastante naquele período, algumas pastorais, como Cáritas, Pastoral Operária, Pastoral de Juventude, ou seja, é um público muito mais heterogêneo, muito mais diverso do que o público do movimento sindical. (Educador Popular, entrevista, 2016).

O João Paulo foi prefeito de Recife e deputado federal e, hoje, é superintendente da SUDENE [Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste]. Ele foi um dos fundadores da EQUIP na era sindicalista, participou de vários cursos, teve nos cursos da EQUIP e dizia naquela época como cursista, não era palestrante. A Regina Sousa, que é senadora hoje, foi Secretária de Estado no Piauí, foi cursista na Escola de Formação Quilombo dos Palmares. (Educador Político, entrevista, 2016).

A Escola teve uma tradição que começou por um movimento sindical. Então, a Escola formou muitas lideranças do movimento sindical. Vou te dar um exemplo: João Paulo, que é hoje um deputado do PT aqui em Pernambuco, passou pelo Curso de Liderança da Escola, ele e outros tantos. (Educadora Social, entrevista, 2016).

Em 1992, a EQUIP se desvinculava da CUT como agente formadora do movimento sindical. Apesar de sua importância para o fortalecimento e a organização dos dirigentes sindicais do campo e da cidade, a Escola inicia um novo ciclo educativo. Essa decisão política vai abrir portas para a formação e a consolidação de sua prática educativa diante do movimento popular e das organizações sociais no Nordeste.

Os sindicalistas, sendo público principal, e os conteúdos educativos, como trabalho, organização sindical, direitos trabalhistas, greves e mobilizações gerais, sindicalismo internacional, socialismo, luta de classes, dentre outros temas, acabam sendo incorporados a outra agenda educativa da instituição na formação das classes populares, majoritariamente, não operárias.

Segundo a pesquisa avaliativa da EQUIP, realizada em 2003, “Esse momento é um marco: a EQUIP antes e a EQUIP depois da quebra dos vínculos com a CUT. É uma nova identidade que é desenhada, e a fidelidade desse novo acordo lança as bases da ampla aliança com os movimentos populares.” (p. 82). A EQUIP inaugurava uma nova etapa educativa, o que significava uma nova possibilidade de educar a si mesma na convivência com os saberes

das classes populares. Apesar do rompimento sindical, manteve seu projeto político de sociedade no mesmo campo de atuação da CUT – Campo Democrático Popular como proposta de articulação política das classes sociais na construção de um projeto de país mais justo. Essa transição encerra a primeira fase da Escola Sindical com vínculo com a CUT e com cursos de formação destinados aos dirigentes sindicais do campo e da cidade.

3.2.2 Escola Popular: nova cultura político-participativa (1994-2006)

A participação popular protagonizada pelas classes populares nas lutas sociais inaugura uma nova cultura política na sociedade. Essa vertente rearticula o eixo educação, política e participação social, para além do mundo sindical, reconfigurando a correlação de forças na disputa em torno dos projetos de sociedade. Desde 1994, a EQUIP tem priorizado uma concepção de prática educativa que se volta para o fortalecimento dos movimentos sociais do campo e da cidade, com incidência maior na área urbana, formando e qualificando lideranças e dirigentes para a participação ativa das classes populares nas lutas, na produção e na sistematização de seus saberes a partir de seus contextos.

As experiências mais significantes que marcam esse período são as atividades formativas e organizativas em torno da articulação das Redes de Educadores e da Rede de Jovens. As primeiras são de caráter formativo programado, ou seja, assumem a dimensão da Formação Programa, principal atividade pedagógica da EQUIP. A segunda se identifica com a dimensão da EQUIP que reafirma a Formação na Ação, com ênfase no protagonismo juvenil. Apesar de considerar a formação programada um elemento pedagógico de organização de suas ações e de suas atividades na sociedade, a Rede de Jovens tem sido um espaço de articulação e de mobilização da juventude para a participação política.

Essas duas experiências de redes ressignificaram a prática educativa da Escola, tanto do ponto de vista dos processos formativos, das parcerias e dos financiamentos quanto de sua intervenção política e educativa no Nordeste. A emergência de uma dimensão propositiva de políticas públicas na relação com o Estado tem desafiado a Escola para a sua reinvenção educativa. Isso porque ela precisa corresponder às novas demandas das classes populares na luta pela implantação de políticas públicas na garantia de um sistema de proteção social e da cidadania. Esse novo contexto social marca a transição educativa do eixo sindical para a formação popular, em razão da incompletude do movimento operário e da emergência de uma

intervenção educacional com maior densidade diante dos movimentos e das organizações do meio popular.

Diante desse contexto, estava em questão o desenvolvimento de uma nova cultura política para o fortalecimento da democracia e de direitos. Silva (2003, p. 5) destaca: “Alguns municípios no Brasil nos têm mostrado mudanças nas relações entre governo e sociedade, e no nível de participação política dos setores populares, o que – se não se tornou um remédio para todos os males – pelo menos tem indicado caminhos para impulsionar a democracia”. Essa realidade resultava do desenvolvimento histórico das relações sociais e da disputa política em torno de um projeto de desenvolvimento do Nordeste, marcando um momento de conflitos, de divergências e de mudanças, ora significando avanços, ora estagnação e, por vezes, retrocessos nas conquistas, mas sendo sempre um campo em disputa pelas forças sociais.

As redes são formadas por lideranças, dirigentes, educadores e militantes, de movimentos, de articulações e de organizações sociais do campo e da cidade em todo o território Nordestino, com núcleos em cada estado da região. O público da EQUIP tem sido, majoritariamente, os sujeitos coletivos, os quais, com ousadia crítica e criativa, têm possibilitado uma nova cultura política de participação das classes populares na região, oxigenando a própria existência da EQUIP enquanto escola de formação popular. Por isso, a Educação Popular, ao longo da existência da EQUIP, continua sendo o descritor principal de sua identidade educativa e social. Somam-se, ainda, os conceitos-chave, como Nordeste, Movimentos Sociais, Classes Populares, Capitalismo e Campo Democrático Popular. A cultura política e educativa da EQUIP se confunde com a própria genealogia dos movimentos sociais, como já foi descrito anteriormente.

Ainda que, a EQUIP, tenha sua identidade oficial de uma Organização Não Governamental, essa vertente institucional, nesse período, esteve sempre limitada aos seus próprios trâmites administrativos e burocráticos. Seu caráter educativo voltado para a promoção de justiça social se diferencia das demais ONGs de cunho tradicionalmente assistencialista. A Escola, em igual sentido, distingue-se das organizações sociais chamadas de terceiro setor. Contudo, ela não é um movimento social, mas uma entidade formadora com foco na Educação Popular. Conforme consta no Caderno Nordeste – Alternativas populares para o Nordeste, de 1997, publicado pela EQUIP, a entidade assume sua nova dimensão educativa como ONG, ainda que sua atuação orgânica se identifique como agente educadora: “A EQUIP ampliou seu campo de atuação para os Movimentos Sociais Populares em geral e

para a região nordestina como um todo.” (CADERNO NORDESTE, 1997, p. 6). A atualidade de sua missão se liga ao compromisso social que tem como matriz educativa a Educação Popular, segundo o que a própria instituição afirma na redefinição de sua missão:

Artigo 1º - A Escola de Formação Quilombo dos Palmares – é uma associação civil sem fins econômicos, de direito privado e duração indeterminada, que visa contribuir para a construção de conhecimentos a respeito da realidade e das transformações na Região Nordeste do Brasil; e para a consolidação de sujeitos sociais populares no sentido deles se capacitarem para implantar processos de Educação Popular que fortaleçam a cidadania e disputar alternativas ao modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, renda e poder, avançando no caminho de uma proposta democrática e popular para o Brasil. (EQUIP, 2006, p. 1).

A Escola, ao longo de sua trajetória histórica e social, tem enfrentado diversos desafios na preservação de sua identidade educativa com a Educação Popular. Por um lado, tem feito um esforço para contribuir com o avanço das lutas reivindicatórias e propositivas dos movimentos sociais perante o Estado, tendo o cuidado laborioso de evitar que seja uma força de controle das classes populares. Por outro lado, a EQUIP mantém seu vigor político para que a sua missão de instituição educadora popular não se transforme na execução de projetos e de programas sociais que são de responsabilidade institucional do Estado, os quais, em determinados momentos de seu desenvolvimento, podem estar em causa, em razão de sua sustentabilidade financeira e de sua existência institucional.

Em igual sentido, a Escola evita protagonizar a execução de agendas de mobilização social que invisibilizem o protagonismo dos movimentos sociais que são parceiros nos processos de formação na ação, de modo a comprometer a autonomia desses movimentos. Ao mesmo tempo, mantém sua missão enquanto promotora de uma pedagogia de participação ativa dos oprimidos na transformação de suas realidades, de maneira que sua prática educativa se distancia da requerida neutralidade epistêmica e política enquanto projeto de educação e de sociedade. Desse modo, sua condição de ONG educativa está situada dentro de uma lógica que busca reivindicar do Estado que ele cumpra sua função social de promoção de direitos sociais, de direitos de cidadania e de direitos humanos, diferente da lógica assistencialista que assume a condição estatal de políticas sociais, como analisa Streck *et al.* (2014, p. 107), ao discutir o papel social das ONG e as investidas do Estado para o controle dessas organizações:

Essas ações desempenhadas pelas ONGs operam muito mais para esgotar os esforços reivindicatórios e as lutas sociais [...]. Além disso, é também uma forma de regular a ação de inúmeras organizações sociais criadas no País

com o objetivo de atender as populações empobrecidas, mudando o lugar social das organizações: de instituidoras de processos educativos passaram a meras executoras de processos já instituídos no bojo dos ideais com os quais tais políticas foram concebidas.

A EQUIP é uma instituição formadora e articuladora das diversas forças sociais no Nordeste e, portanto, não é um movimento social, tampouco se propõe a substituir o Estado ou a eximi-lo do seu papel de principal indutor de políticas sociais. A missão da Escola está centrada na formação política como dimensão de justiça cognitiva para se pensar em alternativas que visem à justiça social, a partir das próprias lutas por direitos. Sua missão busca refletir com as classes populares a necessidade de se romper com as desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo e pelas elites locais, em que tais desigualdades, por vezes, anulam seu potencial de se contrapor aos sistemas de injustiça impostos.

Por isso, a luta pela democratização do papel do Estado tem sido recorrente nesse período da Escola Popular. Nesse sentido, é preciso problematizar o caráter dos setores conservadores que buscam manter um modelo de Estado oligárquico. Nesse contexto, a Escola terá uma posição mais propositiva no campo das ações e da intervenção para o controle social e político, evitando o desmonte e a privatização dos bens públicos pelo avanço do Estado neoliberal.

A cultura política de participação dos movimentos sociais nas instituições e nos canais de diálogo entre Estado e sociedade civil possibilitou novas relações que contribuiu para

[...] além do controle social, capacitação para lidar como os aparelhos do Estado. Isto é importante não tanto para conhecer os atuais mecanismos de funcionamento destes aparelhos, mas, sobretudo, para pensar-se a nova forma de funcionamento das instituições [...] (EQUIP, 1997, p. 14).

Em outros momentos ainda, a EQUIP tem assumido a formação na condição de parceira do Estado na execução, na avaliação e no monitoramento de ações estatais, notadamente convênios e acordos de cooperação técnica com os governos do Campo Democrático Popular. Portanto, o trabalho educativo da EQUIP se diferencia do tradicionalismo, pois,

[...] para um trabalho de ONG de Educação Popular, diria que é bastante diferente, porque na Educação Popular você tem uma autonomia muito grande de pensar os conteúdos, de pensar dinâmicas, de pensar as atividades, e as atividades são muito concentradas e intensivas. (Educador Político, entrevista, 2016).

Essa referência ao trabalho da EQUIP testemunha alguns de seus princípios educativos que se confundem com o próprio fazer da Educação Popular e com a sua contribuição para que sociedade civil pense um projeto de Estado voltado para a justiça social.

Nesse aspecto, a EQUIP, além de discutir o conceito de Estado, tem colocado esse assunto como tema central de seus processos educativos para pensar e discutir que tipo de parceria estatal se viabiliza dentro do Campo Democrático Popular, como podemos verificar em entrevistas com os educadores populares, que afirmam:

Agora, o que eu posso dizer é que essa temática de Estado e Sociedade Civil é muito ampla, cabe muita coisa dentro dessa temática. Ela foi, digamos assim, surgida e se tornou um objeto de estudo a partir daquela experiência do curso de políticas públicas que eu fiz parte, da EQUIP, onde eu pude tomar conhecimento de como é que as políticas públicas funcionavam, como o Estado lidava com a sociedade, os desafios que a sociedade tinha para com o Estado, do Estado para com a sociedade. (Educador Político, entrevista, 2016).

Na década de 1980, aquela perspectiva de formar lideranças para o enfrentamento, para a mobilização de rua, para a ocupação, para esse embate direto com os opressores, com os dominantes, era uma perspectiva de formação política muito mais aguerrida [...]. Na década de 1990, onde se começa a conviver com o modelo de “Estado” (entre aspas), mas democrático, onde se começa a estabelecer canais de diálogos, de negociação, então, não era só ir para o confronto, mas o militante, o educador popular, o líder comunitário, ele tinha que desenvolver outros conhecimentos, outras habilidades e se apropriar de outros (alguns) referenciais da política pública, da política de moradia, da política agrária etc.[...] E, aí, você começa com isso também a mudar os processos de formação que eram oferecidos pela própria EQUIP [...]. (Educador Campo, entrevista, 2016).

Essa perspectiva educativa aproxima a EQUIP de uma proposta de articulação dos vários sujeitos e movimentos sociais em todo o Nordeste, o que se consolidou na organização das Redes Sociais Temáticas³⁹, como enfatizamos anteriormente: a Rede de Educadores do Nordeste, a Rede de Jovens do Nordeste e, com menos incidência organizacional, a Rede de Políticas Públicas (que não houve avanços significativos na organização), apesar de esta manter o tema das políticas públicas como dimensão necessária para ser analisada nos processos formativos. A perspectiva de organização em rede de movimentos e de sujeitos populares, segundo a EQUIP, contribui para o fortalecimento das lutas coletivas, para a interação entre saberes, para o compartilhamento de novas modalidades de organização social e de solidariedade contra o avanço capitalista no mundo, ao dizer:

³⁹ São espaços de participação, articulação e interação dos diversos movimentos e organizações sociais.

[...] a estratégia do trabalho em Redes, fortalece a ação em parceria, uma vez que, através do trabalho em redes, tem-se articulado movimentos sociais e organizações diversas, impulsionando a formação política e fomentando ações conjuntas por direitos e por um desenvolvimento sustentável [...] (EQUIP, 2015, p. 1).

Esse tipo de organização retoma o sentido da luta coletiva, que significa colocar as lutas específicas em diálogo com as lutas gerais por direitos, evitando a fragmentação dos oprimidos sem invisibilizar suas condições de opressão e de dominação, específicas e localizadas. Nesse período, os espaços dos processos formativos, além daqueles estabelecidos pela própria dinâmica interna da EQUIP, como os Seminários de Análise de Conjuntura, os Encontro de Formação em Educação Popular (EDUPOP), os Cursos por Correspondência para lideranças juvenis, os Intercâmbios de Experiências (visitas formativas às experiências sociais dos movimentos e das organizações), ou seja, as redes, são instrumentos pedagógicos de formação ligados à EQUIP, seja pela Formação Programada ou pela Formação na Ação, como a própria Escola afirma:


A Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP, com esta publicação, procura socializar aprendizados e influir na relação Estado e Sociedade Civil no Brasil, campo fecundo de desafios e possibilidades na perspectiva da consolidação democrática. Esta publicação Cidadania, Governança Social e Desenvolvimento Territorial, fruto de produção coletiva, faz parte da Série Educação Popular, de iniciativa da EQUIP, que reflete todo o processo formativo realizado junto aos Territórios do Nordeste através de convênio com SDT/MDA, em parceria com a Rede de Educadores Populares do Nordeste e com a Rede de Jovens do Nordeste, e o apoio dos Colegiados Territoriais, no período de 2009 a 2015. (EQUIP, 2016, p. 5).

A Rede de Educadores Populares, enquanto perspectiva organizativa da ação em rede como nova cultura política da EQUIP e de várias organizações no Nordeste, tem sido a principal protagonista da Formação Programada, interligando educadores populares também para ação-transformação em rede, como podemos verificar:

Imagem 38 – Missão da Rede de Educadores

A Rede de Educadores Populares parceira nessa Caminhada

O parceiro fundamental da EQUIP nesta ação formativa foi a **Rede de Educadores Populares**. Por isto, iniciamos por dizer quem é ela, a sua motivação para engajamento neste processo e o papel desenvolvido na multiplicação das ações formativas, na medida, em que os seus integrantes, junto aos educadores contratados para o Projeto, desenvolveram o conjunto das atividades.



*“Nada do que foi será,
De novo do jeito que já foi um dia.
Tudo passa, tudo sempre passará”*

A Rede de Educadores e Educadoras Populares do Nordeste é uma Rede de pessoas que tem na Educação Popular a sua grande referência para a ação. E, desta forma, os/as educadores/as da Rede subsidiam a sua prática educativa em seus princípios, elementos constitutivos, método, na construção coletiva do saber e consideram as pessoas com suas histórias, escolhas, orientações, modo de vida e expressões culturais.

Fonte: EQUIP (2015).

A maioria dos educadores que exercem a docência e que foram coprodutores dos dados, são sujeitos orgânicos da Rede de Educadores, visto que, estão envolvidos direta e indiretamente com as origens da rede e com o desenvolvimento de atividades de formação e de sistematização das experiências, como eles mesmos afirmam: “Atuo, principalmente, na área da educação, mais especificamente na área de gênero, formação de professores, movimentos sociais, e atuo como Educadora da Rede de Educadores Populares do Nordeste há mais de 20 anos.” (Entrevista, Educadora Gênero, 2015); “E, formalmente, eu sou um associado e, dentro desse quadro de sócio, hoje, eu estou colaborando justamente numa reformulação do curso de formação para educadores dos movimentos populares [...]” (Entrevista, Educador Popular, 2015); “Olha, eu fui diretora de formação da Escola em duas gestões. Eu nunca fui funcionária da Escola, sempre fui sócia da Escola e participei do Conselho Diretor durante duas gestões, [...] e sou da rede de educadores [...]” (Educadora Social, 2015). Nesse sentido, a Rede de Educadores é um espaço de formação e de multiplicação da concepção da Educação Popular no Nordeste, ao mesmo tempo em que é a principal fomentadora dos processos formativos no fortalecimento da EQUIP, o que tem assegurado um quadro permanente e dinâmico de educadores populares.

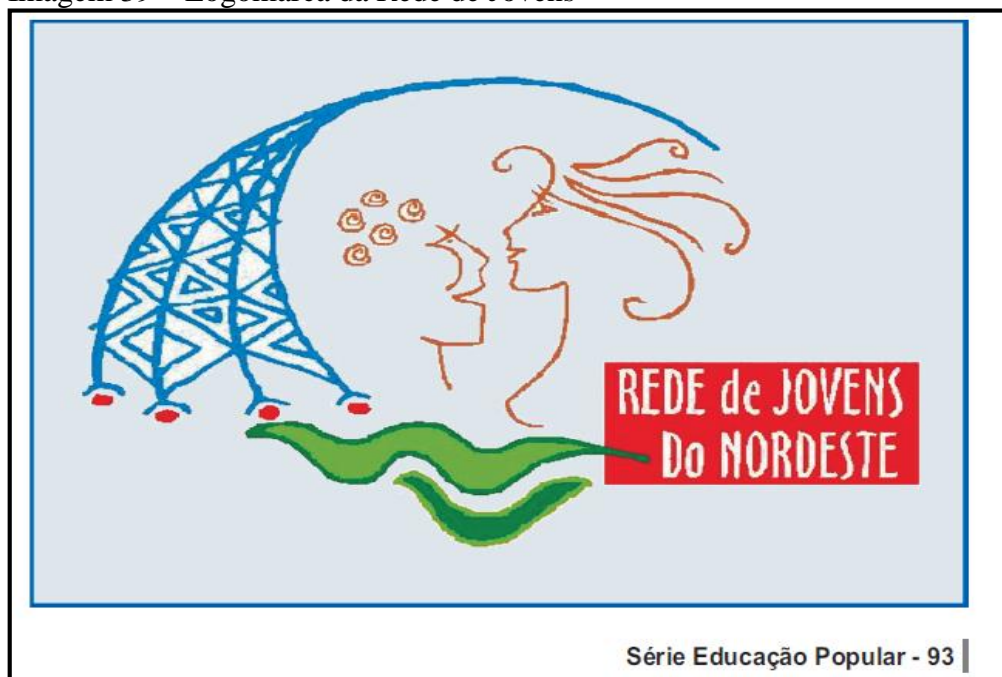
Em muitos casos, os membros da Rede são oriundos dos cursos de formação de educadores populares, como assevera o Educador do Campo (2015): “Na Rede de Educadores, eu tive uma experiência mais, assim, significativa, no sentido de que foram

eventos mais aprofundados [...], participei, como cursista, do Curso de Educadores Populares, que são cursos que a EQUIP desenvolvia em quatro etapas [...]”. A experiência da Rede de Educadores Populares vai criando uma nova cultura política de processos mobilizadores e organizativos dos movimentos populares e de articulação de novos sujeitos, sobretudo da juventude.

Inspirada nessa experiência surge a Rede de Jovens do Nordeste, que tem formado várias gerações de jovens das classes populares em toda a região para o exercício da participação política e do protagonismo juvenil. Essa é outra articulação que a EQUIP tem fomentado e fortalecido há quase 20 anos de sua existência, como fonte de renovação de lideranças e de educadores, oxigenando os novos movimentos sociais e a própria EQUIP, que tem assumido em seu quadro de sócios jovens que tiveram participação ativa na organização inicial da Rede.

A atual geração de jovens que compõe essa Rede tem sido parceira na execução dos principais programas de formação da EQUIP, sobretudo, no Programa Juventude Viva – contra o extermínio da juventude negra na periferia das grandes cidades – e no Programa de Desenvolvimento Territorial Rural – atuando especificamente nas temáticas que envolvem os Colegiados Territoriais, os Movimentos Sociais e os Jovens Rurais. A Rede de Jovens do Nordeste tem sido um elo de articulação dos anseios, dos sonhos e das lutas das juventudes por direitos nessas duas últimas décadas, sendo um horizonte de reinvenção da participação juvenil na luta por uma identidade própria, na superação do estereótipo “juventude problema” para “juventude protagonista” de sua história. A Rede de Jovens tem como principal missão, segundo a EQUIP (2015, p. 91-93), o seguinte:

Imagem 39 – Logomarca da Rede de Jovens



Fonte: EQUIP, 2015.

A Rede de Jovens do Nordeste – RJNE é uma articulação de jovens, organizada em todos os estados do Nordeste e apoiada pela EQUIP. Esta surgiu em 1998, a partir da articulação de entidades, ONG's, e movimentos juvenis nos estados de PE, PB e RN, com a participação dos e das jovens em eventos formativos promovidos pela EQUIP – Escola de Formação Quilombo dos Palmares e da Escuela Latino-Americana de Liderazgo Juvenil, no México. Entretanto, também surgiu da necessidade das organizações das juventudes por um espaço de troca de experiências, debates e proposições de políticas públicas para este segmento, na construção e animação do fazer formativo que superasse as dimensões de casa, bairro, cidade, estado. [...] Hoje, a RJNE é um espaço de articulação, protagonismo e empoderamento juvenil, na construção de um campo democrático popular e tem como eixos norteadores de suas ações: Articulação, Mobilização, Organização, Formação e Intervenção, reunindo os mais variados tipos de grupos juvenis oriundos de diferentes organizações sociais.

É a partir desses espaços que as organizações e os movimentos juvenis disputam os mecanismos de implantação e de garantia de direitos. As redes são espaços em que a sociedade articula as forças sociais para a reivindicação de suas demandas, tornando-as evidentes, como analisa Sposito (2008, p. 60): “As formas de oferta de bens públicos e os desenhos da ação política de cunho social são em decorrência, em grande parte, do campo de conflitos que se instala na esfera pública e que passa a imprimir no âmbito do Estado sua presença [...]”. Essa dimensão questionadora se evidencia por pedagogias e práticas da Educação Popular que se projetam no campo das lutas juvenis, como forças das quais

decorrem os direitos das juventudes. Nesse sentido, a Rede de Jovens do Nordeste tem sido uma proposta inovadora na organização dos jovens nordestinos para a ampliação da ação do Estado no que diz respeito às demandas desses sujeitos, tendo forte incidência na proposição de mecanismos governamentais e de marcos reguladores de políticas públicas de juventude. Nessa construção, a EQUIP tem sido fundamental como formadora da juventude no Nordeste, como afirma o Educador Popular (2015):

A gente dizia, agora, nessa última plenária, teve um trabalho de jovens, feito 10 anos atrás, hoje, o fato de ter cinco gestores estaduais na Secretaria Estadual de Juventude, eu já disse lá: não foi por causa da EQUIP que essas pessoas se transformaram nisso, mas a participação nas atividades de formação da EQUIP [...] desses nove, cinco são pessoas que passaram por esses processos de formação, eu acho que é um indicador fortíssimo para dizer: olha, essa prática educativa tem incidência na ação, na metodologia, na intervenção das pessoas que passaram, que vivenciam esses processos educativos populares engendrados, organizados e montados pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares. (Entrevista, Educador Popular, 2015).

As juventudes das classes populares têm sido expressão de rupturas quando se articulam em alianças, em fluxos sociais de solidariedade e em redes de movimentos juvenis e sociais. São articulações de rebeldia e de reinvenção do cotidiano juvenil em contraposição aos projetos de extermínio da juventude. Diante desse contexto, a EQUIP tem sido um espaço educativo de reencontro das utopias perdidas com os elos das transgressões desconstruídas dos sujeitos populares no Nordeste.

3.2.3 Escola ONG: crises e dilemas da autonomia educativa (2007-2016)

A realidade social vai atualizando a prática educativa da EQUIP desde a sua fundação, que se confunde com o acelerado processo de mudança da realidade dos sujeitos populares, em razão dos contextos políticos. A luta por políticas públicas e por direitos sociais é tema central dos processos formativos que visam discutir a relação de parceria entre os movimentos sociais e o Estado na execução e no acompanhamento de programas e de projetos que implicam demandas populares.

Apesar de manter seu caráter identitário de organização formadora, entre 2006 e 2016, em razão da eleição de governos do campo democrático popular no contexto brasileiro, sobretudo em nível federal, a sua condição institucional de ONG, antes praticamente invisível, tem sido predominante. O compromisso com o fortalecimento de um governo popular, que a EQUIP tem protagonizado a sua construção há décadas, tem sido a justificativa para a relação

de parceria estatal, mas também a luta pela aprovação do Projeto do Marco Regulatório da Sociedade Civil. Outra justificativa é a necessidade de uma intervenção mais qualificada das classes populares na proposição e na reivindicação de acesso às políticas públicas como condição de justiça social, sobretudo, no Nordeste brasileiro, como podemos verificar nos desafios que se apontam para o desenvolvimento do Plano Estratégico da EQUIP (2015-2017):

Nos diálogos com a Rede de Jovens do Nordeste - RJNE, com o Conselho Nacional de Juventude – CONJUV e com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF, nós ouvimos relatos das dificuldades das juventudes de conhecer as políticas e programas governamentais, bem como a dificuldade em lidar com a burocracia. “A gente solicita um crédito, a terra, é tanta burocracia que quando aprovado a gente já não é mais jovem, já estamos em outra fase da vida”, Regina Souza do Território Médio Mearim do estado do Maranhão. “Pior ainda quando se trata da juventude negra nas periferias urbanas que vive ameaçada pelo simples fato de ser negra e pobre, ou mesmo os povos indígenas que sofrem ameaças de morte pelo agronegócio, e vivem em permanente luta pelos seus territórios”, Maurílio do Povo Truká – Pernambuco. (EQUIP, 2014, p. 9).

A EQUIP compreende, de acordo com seu plano estratégico, o seu papel no processo de formação dos jovens para o acesso aos mecanismos de políticas públicas do Estado. Outra questão que avança nessa perspectiva da parceria estatal é a própria sobrevivência financeira, em virtude da redução de recursos das agências internacionais para as ONGs brasileiras. Essa realidade é analisada no Relatório Institucional da EQUIP (2014, p. 10):

O maior desafio continua sendo a sustentabilidade financeira, este talvez seja o principal aspecto que influenciou as ações. A conjuntura nos faz ficar sempre em alerta, assim como todas as ONG's no campo da ABONG [Associação Brasileira de Organizações Não-Governamental], com a diminuição de recursos das agências internacionais e a necessidade de trabalhar com Recursos Públicos.

Atualmente, a EQUIP mantém parcerias com o Programa Arca das Letras, via Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), como também com a Secretaria Nacional de Juventude, por meio do Projeto Juventude Viva, sendo que esses órgãos foram extintos pelo governo que substituiu a presidenta Dilma Rousseff, em razão do golpe no Brasil. Apesar disso, os convênios precisam desenvolver as ações previstas no cronograma aprovado. A EQUIP passa a priorizar a formação para a intervenção estatal no campo do controle social e da luta por direitos sociais, avaliando e monitorando a execução de políticas públicas em

parceria com os novos movimentos populares, com atuação mais específica com os movimentos e as organizações juvenis, como afirma o Plano Estratégico (2015-2017):

A EQUIP nos próximos três anos continuará priorizando a intervenção junto ao público das organizações e movimentos sociais populares [...] com destaque para os/as jovens, as mulheres, povos e comunidades tradicionais e agentes de desenvolvimento territorial. Nessa perspectiva, no próximo triênio continuará investindo na formação de novos educadores populares e jovens, em especial, a juventude negra e juventude rural, com caráter multiplicador, que seja capaz de irradiar e envolver novos sujeitos políticos, potencializando e provocando processos organizativos e mobilizadores que produzam mudanças na realidade local, territorial e regional, avançando na conquista e afirmação de direitos. (2014, p. 14).

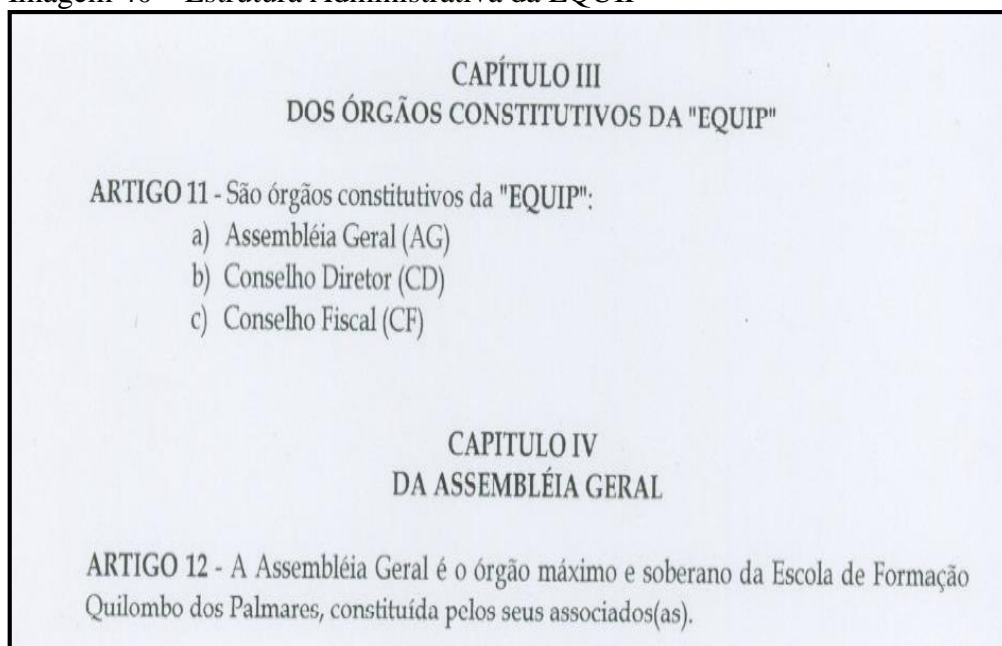
A EQUIP, como uma escola de formação popular, foi se estruturando política e administrativamente para uma intervenção educativa no Nordeste, passando por distintos períodos em sua organicidade, de uma escola de formação sindical com formação para o mundo do trabalho – movimentos sociais tradicionais – para uma escola popular com formação para o desenvolvimento de uma nova cultura política de participação e de democracia participativa – novos movimentos sociais –, ao estágio atual de escola com formação voltada à participação estatal com o objetivo de instrumentalizar a atuação dos movimentos, sobretudo dos grupos juvenis para o acesso e a gestão de políticas públicas no âmbito da parceria com o Estado, o que aproxima a sua atuação da atuação do âmbito específico das ONGs. Ainda assim, o papel central da EQUIP tem sido o de formadora popular.

Essa transição educativa de sua atuação se atualiza diante do primeiro princípio da Educação Popular, que é a realidade social e a prática dos sujeitos como lugar de produção do conhecimento. Considerando esse contexto, o público prioritário passa a ser os jovens urbanos e do campo, organizados nos diferentes movimentos: comunitários, juvenis, pastorais, sindicais, de negros, de mulheres, dentre outros. Diante dessa nova perspectiva de trabalho, a missão educativa da EQUIP passou a ser definida em documentos oficiais, visando:

Contribuir para a construção de conhecimentos a respeito da realidade e das transformações no Brasil, em especial na Região Nordeste e para a consolidação de sujeitos sociais, prioritariamente das classes populares, por meio da implementação de processos de Educação Popular, aprimorando a cidadania, a qualidade de vida e as disputas alternativas que se contrapõem ao modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, renda e poder, rumo à construção de uma sociedade democrática, solidária e de justiça social. (EQUIP, 2014, p. 4).

Essa missão se ancora na construção de seus valores, como a solidariedade, a fraternidade, a liberdade, a ética, a democracia, os direitos humanos, a cultura de paz, o desenvolvimento sustentável, a igualdade de oportunidades, a justiça social e o respeito à autonomia dos sujeitos sociais na perspectiva da Educação Popular. A EQUIP consolida sua missão, sua visão e seus valores a partir de sua estrutura administrativa de ONG com estatuto social, com um quadro de sócios, com órgãos deliberativos, consultivos e fiscais, com um conjunto de educadores contratados. Sobre sua estrutura organizativa:

Imagem 40 – Estrutura Administrativa da EQUIP



Fonte: EQUIP (2006).

Esses conteúdos marcam a opção política e identitária da EQUIP e referenciam a estrutura organizativa institucional, que, desde a fundação da Escola, é composta majoritariamente por uma Assembleia Geral de Sócios – órgão de deliberação máxima, com poucas alterações estatutárias ao longo da existência da instituição, como podemos verificar entre a primeira e a última gestão.

Imagem 41 – Primeira Gestão Administrativa da EQUIP

| | | |
|--|---|---|
|  | CONSELHO DIRETOR Maria Valéria V. Rezende (diretora geral) Drance Elias da Silva (diretor adjunto) Maria Cleide Bernal (diretora administrativa) Mônica Rodrigues Costa (diretora de formação) Paulo Afonso Barbosa de Brito (diretor de articulação regional) | CONSELHO FISCAL Antônio José Cunha da Silva Acácio F. Araújo Santos Regina Lúcia E. Pinheiro SUPLENTE: M. Margareth Luiz de França Nádia Rodrigues da Silva |
| | SUPLENTE: Boaventura Gomes de Almeida Vilma Maria Pereira de Queiroz M. de Fátima Mesquita da Silva Maria José Pereira Costa | CONSELHO EDITORIAL Maria Valéria V. Rezende Acácio F. Araújo Santos Flávio Lyra de Andrade |
| EQUIP Escola de Formação Quilombo dos Palmares Rua Irajá, 117 - Coqueiral - Recife PE - Brasil - CEP 50.791-060 Telefax: (081) 455-2517/ 251- 0425 E-mail: equip@truenet.com.br | CONSELHO DE EDUCADORES Douraci Vieira Flávio Lyra de Andrade Francisco Mesquita de Oliveira Joana D'Arc da Silva Joana Santos Henrique Cossart Luciene Maria de Mesquita Lima Paulo Afonso Barbosa de Brito Wout van Oosterhout | COORDENAÇÃO EXECUTIVA Francisco Mesquita de Oliveira (coordenador de administração) Domenico Corcione (coordenador do Conselho de educadores) SECRETARIA Nancy Leão Portela Rose da Silva Valdênio da Silva Francisco da Silva Cruz |

Fonte: EQUIP (1997).

Imagem 42 – Gestão Administrativa – 2013/2016

| |
|--|
| <p align="center">Escola de Formação Quilombo dos Palmares - 2013/2016</p> <p align="center">Conselho Diretor</p> <p align="center">Maria Divaneide Basília - <i>Diretora Geral</i>, Maria Gerlane Silva - <i>Diretora Administrativa</i>, Luciene Maria Ambrósio de Mesquita - <i>Diretora de Formação</i></p> <p align="center">Suplente do Conselho Diretor</p> <p align="center">David Barros de Araújo, Francisco Mesquita de Oliveira, Clebia Mardonia F. Farias</p> <p align="center">Conselho Fiscal</p> <p align="center">Rildo Véras Martins, Maria Regina Pinheiro, Marivald Bispo Sales</p> <p align="center">Suplente do Conselho Fiscal</p> <p align="center">Cássia Margareth A. dos Santos, Maria de Lourdes</p> <p align="center">Equipe Técnica</p> <p align="center">Antônia Maria Alves de Albuquerque, Bruno Castro da Costa Carvalho, Edleuza Duque Silva, Raimundo Augusto de Oliveira, Rejane da Conceição Santos Waquim, Rosimere Soares da Silva</p> |
|--|

Fonte: EQUIP (2015).

Desse modo, sua estrutura administrativa tem sido composta por um Conselho Diretor (diretor geral, diretor administrativo e diretor de formação) – espécie de órgão executivo – e o Conselho Fiscal. Estrutura-se pedagogicamente na construção de programas de Educação Popular e de Desenvolvimento Institucional, que consolida em as peças organizativas do plano institucional estratégico e dos planos de ação. A atualização da EQUIP, em suas

dimensões institucionais e político-pedagógica, diante da realidade social, sob nosso ponto de vista, tem sido fundamental para que ela repense seu lugar social como organização educadora das classes populares, como condição para reafirmar os princípios da Educação Popular em sua prática educativa e como condição para reinventar um outro modo de desenvolvimento para o Nordeste.

Esses desafios passam pela capacidade de enfrentamento das crises sociais que arrefecem e atravessam sua condição existencial e institucional de escola popular e a sua intervenção na análise da correlação das forças sociais e de seus projetos de sociedade, bem como a centralidade dos movimentos sociais como base de sustentação de sua atuação na região nordestina. Desse modo, passamos a destacar brevemente quatro crises que determinam e influenciam sua condição institucional e sua dimensão educativa e autoeducativa:

a) **Crise dos Movimentos Sociais (Tradicionais/Novos)** – Na última década, apesar de presenciarmos uma forte mobilização social em torno do movimento estudantil na luta contra o aumento das passagens em várias capitais e em torno do processo de reorganização escolar em alguns estados brasileiros, essa atuação dos movimentos sociais da cidade e do campo tem sido pontual e fragmentada. A forte presença do movimento sindical rural, organizado em torno das federações como CONTAG, FETRAF, enfrenta os desafios da organização e articulação na luta pela reforma agrária e pela regularização fundiária com outros movimentos contra o latifúndio como MST, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Via Campesina, CPT e todas as suas vertentes de luta por uma vida digna no e do campo, ou seja, há um processo de esvaziamento das lutas sociais dos movimentos do campo em torno de uma agenda mais coletiva e propositiva, exatamente no contexto de expansão do agronegócio, de projetos neodesenvolvimentista, com base nos modelos aplicados pelo capitalismo no país e pelo avanço de corporações transnacionais nas zonas rurais.

Em igual sentido, o movimento social urbano, forte na década de 1990, apresenta sinais de esgotamento de uma organização coletiva na luta por políticas estruturantes nas grandes cidades, revelando, com isso, sua incapacidade de diálogo com as demandas sociais emergentes. Como reflexo disso, podemos citar o extermínio da juventude negra nas periferias dos grandes centros urbanos. Evidencia-se também a vulnerabilidade nas lutas por políticas públicas de atendimento básico, aliando-se a esse contexto a predominância estrutural e a política do movimento sindical, bem como o debate das questões do trabalho, quase sempre sobre o ajuste salarial, marcado por campanhas salariais que ofuscam a realidade

social de exclusão que submete as classes populares. Há um desencontro entre os movimentos sociais do campo e da cidade. Essa realidade se agrava ainda mais pela dicotomia entre as tarefas da luta social por direitos e as tarefas da luta institucional e partidária de desafa dos governos, a partir de uma agenda defensiva, em detrimento de uma agenda propositiva. Toda essa conjuntura provoca um arrefecimento da ação do movimento social tradicional e dos novos movimentos, marcados pela ausência de um projeto de sociedade e pela falta de uma agenda comum de lutas que articule as demandas sociais às demandas por direitos. Essa realidade afeta o cotidiano do fazer educativo da EQUIP, uma vez que seu público, nos processos de formação, são lideranças e educadores dos movimentos sociais do campo e da cidade.

b) **Crise das ONGs** – Os avanços de governos progressistas e do campo democrático popular, ao assumirem o controle do Estado em nível federal e estadual e a CPI das ONGs, evidenciam duas forças distintas que penetram e fragilizam as estruturas institucionais das organizações não governamentais em todo o país, em razão do forte controle social em torno dos convênios e das parcerias. Nesse processo, há uma clara tentativa de colocar em cenário igual terceiro setor e ONGs como se tivessem o mesmo caráter organizativo e institucional de atuação no contexto brasileiro. Como relatado anteriormente, as ONGs que tinham financiamento e parceria com organizações estrangeiras, como a EQUIP, sofrem um esvaziamento de seus principais parceiros nacionais e internacionais de financiamento de suas ações, situação que se agrava pelo deslocamento de seus quadros para a execução de tarefas nos governos e em torno de projeto de governos, em uma clara distorção entre as tarefas da sociedade civil e as tarefas dos governos, por vezes, retirando a função social do Estado como principal indutor de políticas sociais. Nessa esteira, estão as denúncias de corrupção em torno dos convênios e dos projetos executados por ONGs e por entidades do terceiro setor que culminam com vários pedidos de CPI no congresso por setores da direita, que aproveitam a conjuntura para falseamento da realidade, ao tentar equiparar a identidade de ONGs a de Terceiro Setor. Apesar dessas distorções, esse processo foi importante para a constituição da luta pela aprovação de um marco legal da sociedade civil pela ABONG e por várias organizações sociais. Esses elementos aparecem como problemas estruturantes das crises das ONGs que, ora assumem uma identidade mais autônoma em relação ao Estado e outras vezes assumem uma relação de dependência do Estado em relação aos finacimento de suas ações, o que acaba por influenciar e determinar sua ação e a forma de intervenção na sociedade, pautando um processo de reestruturação interna de sua dinâmica organizativa.

c) **Crise das Esquerdas** – Outra crise que figura a atuação da EQUIP vem no bojo da crise das esquerdas, uma vez que a escola sempre se organizou em torno de um projeto de sociedade situada no campo democrático popular que envolve em sua estrutura organizativa partidos de esquerda, em razão da própria origem de seus sujeitos fundadores e da atualidade dos sujeitos presente nos processos formativos da escola. Ou seja, há uma crise em torno da definição do que seja ou do que venha a ser, o que no passado se denominou de campo democrático popular. E em igual sentido, construiu-se em torno desse campo político a ideia de projeto de sociedade e de desenvolvimento para a região Nordeste e para o Brasil, que por vezes significa o confronto direto com os sujeitos que compõem esse campo, em razão de suas políticas de caráter extrativista, conservador e assistencialista, marcadas por leituras da conjuntura social muito fragmentadas e deslocadas da ideia defendida pelo campo democrático popular. Desse modo, a crise das esquerdas está marcada pela crise da construção de um campo de atuação dos partidos de esquerda e dos sujeitos sociais, mas também pela ausência de debate e de desenvolvimento de uma matriz de projeto de sociedade como projeto utópico que contribui para reconstrução de um novo modo de caminhar na luta por justiça social.

d) **Crise da Educação Popular** – Entedemos essa dimensão como a crise de concepção do projeto de educação que atravessa o cotidiano da ação educativa da EQUIP, apesar de estar explícito em seus documentos oficiais e em suas ações educativas a concepção de educação popular, há indícios que apontam a predominância de uma vertente mais metodológica que uma matriz político-pedagógica, em que os conteúdos determinam os métodos de apreensão da realidade social e de atuação dos sujeitos populares, ou seja, parece haver uma preocupação demasiada em discutir nos processos de formação a metodologia da Educação Popular, esvaziando a dimensão primeira do processo formativo que corresponde aos conteúdos da realidade social e dos sujeitos. Outra explicação gira em torno da opção pela dimensão da ação programada em razão de uma formação na ação, o que demanda um envolvimento mais sistemático da EQUIP sobre o próprio fazer dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil. É preciso refletir sobre a importância do campo como espaço de experiência e como instrumento atualizador da prática educativa, de seus conteúdos e de sua metodologia dialética popular. Ainda nessa esteira, há dificuldades em realizar ou mesmo acompanhar os debates mais sistemáticos e articulados sobre as concepções de educação popular na América Latina, que atualmente conta com várias produções inovadoras no processo de construção coletiva do conhecimento na perspectiva da educação popular, ou

seja, não há uma preocupação em acompanhar os debates latinoamericano em torno da Educação Popular e da sua contribuição para a constituição de uma ciência alternativa dos povos do Sul do Mundo em seu processo de descolonização político-econômica.

e) **Crise Político Institucional da EQUIP**— entedemos que essas crises afetam profundamente a política administrativa, institucional e educativa da EQUIP, que não pode ser mensurada apenas pelo viés financeiro, apesar de ter um forte impacto na execução de seus planos de ações e de seus programas de atuação. Afirmamos isso porque evidenciamos que os sujeitos investigados na pesquisa apresentam um capital cultural e intelectual, cuja importância tem sido secundarizada no desenvolvimento das atividades formativas, de pesquisa e de produção bibliográfica da EQUIP. Esses educadores atuam em universidades públicas de grande relevância para o desenvolvimento da região nordestina, apresentando possibilidades de parcerias em projetos de pesquisa e de extensão, inclusive para certificação dos cursos em educação popular. Para isso, demanda da EQUIP um processo de articulação desses sujeitos, seja em torno da Rede de Educadores ou em outro instrumento organizativo, a exemplo de uma Rede de Educadores-Docentes do Nordeste. Dito isso, passamos a destacar que a crise institucional da EQUIP se agrava em razão da crise vivenciada pelas redes de articulação dos movimentos sociais, notadamente da Rede de Jovens e da Rede de Educadores Populares. Essa questão precisa ser urgentemente retomada na análise da conjuntura interna da Escola, sob pena das ações propostas pela escola serem esvaziadas em razão dessa desarticulação das redes. O que apontamos como alternativa gira em torno do fazer junto, ou seja, que as ações da EQUIP sejam realizadas de forma mais sistemática, com a presença das redes e não estabelecendo momentos distintos com cada uma, apesar de ser necessário respeitar as especificidades e o tempo de cada organização. Isso não coloca em questão a essência original de cada rede, pelo contrário, potencializa o intercâmbio de experiência, os saberes e os processos mobilizadores das redes, fortalecendo a presença da EQUIP como escola de educação popular.

3.3 Prática Educativa da EQUIP: princípios da Pedagogia-Ação Participante

A dimensão extraordinária da Educação Popular, como área ligada aos estudos das concepções educativas, é a sua capacidade de desconstruir criativa e criticamente a versão hegemônica de educação separada ou fragmentada do mundo da vida. Acontece que, ao fazer isso, outras áreas do conhecimento são ativadas, fazendo como que a Educação Popular atue

de forma interdisciplinar e multidisciplinar em sua prática educativa. Além das ciências da educação, são invocadas áreas como a sociologia, a ciência política, a antropologia, o serviço social, o direito, a economia, dentre outras. A Educação Popular apresenta uma grande contribuição para se imaginar uma nova teoria social, em razão de a sua atualização e a sua produção epistemológica estarem enraizadas nas práticas e nas interações sociais dos sujeitos, ou seja, situadas nas questões ou nos problemas que afetam a vida em sociedade, contribuindo para vários estudos na área da sociologia.

A Análise da participação política nas lutas coletivas pelas classes populares na cena pública social pela Educação Popular apresenta uma contribuição também na área da ciência política, quando propõe uma releitura das tradicionais formas de organização e de participação política, em razão do protagonismo das classes populares na produção dos novos movimentos sociais. Essa intervenção política na sociedade contribui para novos modos de reinvenção e de reinterpretação da política enquanto campo de contradições e de correlação de forças, imprimindo novos conceitos e novas categorias para essa área do conhecimento, como democracia participativa, democracia direta, produção de novos sujeitos coletivos, globalização contra-hegemônica, lutas sociais anticapitalistas, dentre outras dimensões da vida ativa. Essa fissura na visão tradicional do conceito de política é gerada na luta pelo acesso ao direito, a partir da deselitização deste, a exemplo das experiências das redes de advogados populares que se somam e se transformam na luta pelos direitos sociais das classes populares.

Esses campos do conhecimento alicerçam o projeto político-pedagógico da EQUIP em sua missão educativa, que se concretiza a partir de três características principais: a regionalização; a articulação/mobilização; e o envolvimento direto com os movimentos populares, por meio da formação de seus sujeitos sociais. Os processos formativos da EQUIP podem ser identificados como Cursos de Formação Continuados em Educação Popular para educadores e lideranças dos movimentos sociais, de forma presencial em modalidade continuada, por meio de seminários regionais, de formação para lideranças juvenis módulo de correspondência (específico e pontual), de oficinas temáticas, de intercâmbios de experiências, de pesquisas e desenvolvimento de projetos em Educação Popular em parcerias com movimentos e órgãos institucionais estatais, de participação e de colaboração em lutas e no fortalecimento de formas resistência, dentre outras ações. A política pedagógica da EQUIP fundamenta sua prática educativa em três dimensões:

A **dimensão investigativa** traduz o esforço de sempre fazer anteceder, a uma ação, um diagnóstico. Os próprios processos formativos trazem na sua concepção metodológica uma dimensão investigativa que lhe é constitutiva, uma vez que o contexto é o ponto de partida da ação formativa.

A **dimensão pedagógica** traduz a formação em si, sendo também o esforço de estar sempre criando e recriando metodologias participativas, tanto dos educadores quanto dos educandos, desenvolvendo a capacidade de proposição e de construção coletiva de conhecimentos.

A **dimensão política** é inerente, como uma dimensão explícita e conscientemente assumida a todo trabalho de Educação Popular, que contém uma intencionalidade política de mudança da realidade social e que só pode lhe dar consequência na forma da ação planejada. (EQUIP, 2015, p. 6).

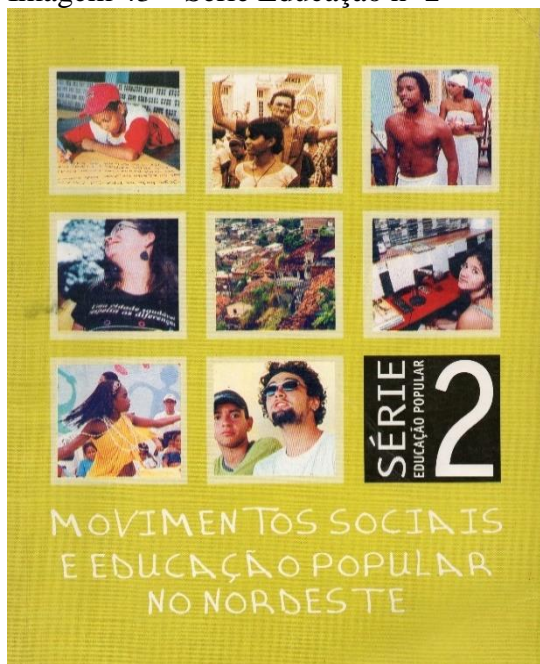
A partir desse marco epistemológico, a EQUIP constrói seu itinerário educativo tendo como ponto de partida os contextos sociais vivenciados pelas classes populares em uma perspectiva de problematização, de intervenção social e de transformação das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo em que produz conhecimento, essa perspectiva educativa da EQUIP se volta para ação dos movimentos e organizações sociais se constituindo em um campo fértil de produção do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, a Educação Popular se estabelece como um instrumento de politização dos sujeitos para uma compreensão mais próxima da realidade em que vivem, a partir da construção coletiva do conhecimento e da organização social desses sujeitos para o desenvolvimento de projeto político voltado para a mudança social. Desse modo, a essência de sua concepção de educação está nos anais publicados pela Escola em 2003, em que a instituição, ao tratar do alcance social de sua intervenção educativa no Nordeste, revela os sentidos da produção do conhecimento enquanto prática social, destacando que:

Não se pode dizer que há saber mais e saber menos. O máximo que se pode dizer é que existem saberes diferentes. Não se pode, portanto, comparar dois saberes dizendo que um é maior, nem melhor, que o outro. Um acadêmico e um pescador possuem saberes diferentes, mas ambos são importantes conforme as circunstâncias. (EQUIP, 2003, p. 166).

A EQUIP tem um acervo significativo de publicações resultantes de seus processos de formação, as quais reafirmam o caráter educativo de sua missão como instituição social que tem como eixo temático principal a Educação Popular, como podemos examinar em algumas das publicações da Série Educação Popular:

Imagem 43 – Série Educação nº 2

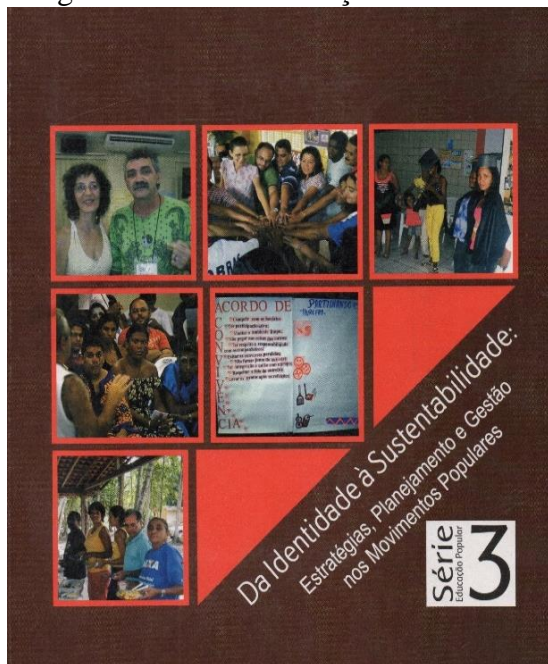


Fonte: EQUIP (2004).

A Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) tem a alegria de editar o segundo volume da Série Educação Popular, resultado de um recente e qualificado processo de pesquisa que contou com o esforço coletivo de diversos movimentos sociais populares em sistematizar vivências históricas de luta da população organizada no Nordeste do Brasil. (EQUIP, 2004, p. 3).

A Série Educação Popular pretende contribuir na compreensão do papel e atuação dos diferentes atores sociais, de diferentes formas vinculadas aos conteúdos da Educação Popular, de modo a afirmar uma cultura política de fortalecimentos dos movimentos sociais como sujeitos na construção de relações democráticas para o efetivo exercício de cidadania. (EQUIP, 2004, p. 4).

Imagem 44 – Série Educação nº 3

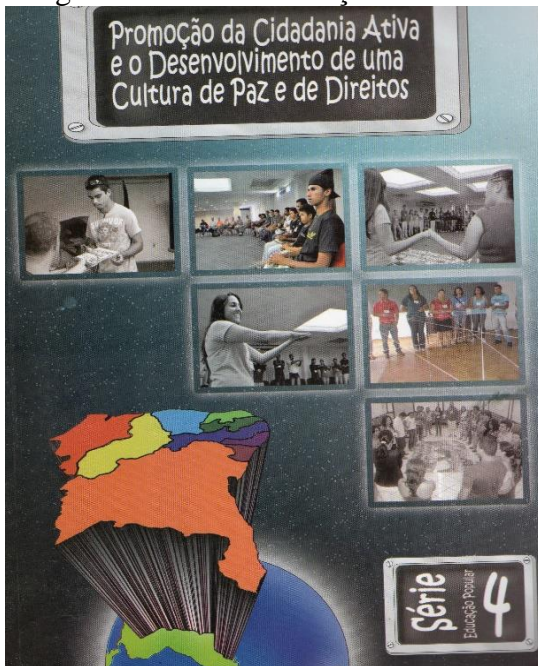


Fonte: EQUIP (2004).

A presente publicação é resultado de um processo de sistematização da experiência do Curso Ação Estratégica e Gestão dos Movimentos Sociais populares, que mobilizou mais de duas centenas de participantes dos movimentos sociais populares em diversos pontos da Região Nordeste do Brasil, envolvendo diversas entidades, tanto aquelas representativas dos próprios movimentos quanto aquelas de apoio à luta social.

O curso foi montado e coordenado pela Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), Rede de Educadores dos Movimentos Populares do Nordeste e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Pró-Reitoria de Extensão – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL). (EQUIP, 2009, p. 5).

Imagem 45 – Série Educação n° 4

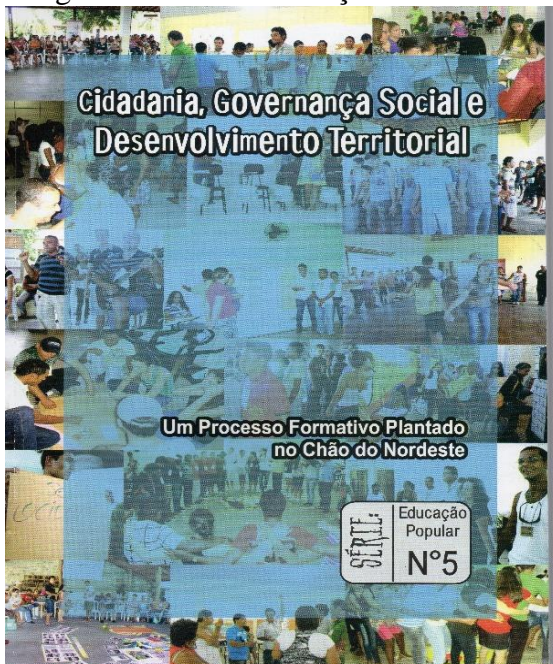


Fonte: EQUIP (2004).

A Série Educação Popular se amplia em mais uma socialização de conhecimento, trazendo neste número a sistematização da reflexão resultante de cursos e oficinas desenvolvidas dentro do convênio assinado em 2008 e assinado em 2010, entre a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) e a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) – MDA.

A EQUIP com mais esta edição reafirma seu compromisso e esforço em seguir fazendo Educação Popular, sistematizando aspectos da sua experiência enquanto Escola de Formação, que, ao retratar sua prática, pontua aspectos da vivência histórica dos Movimentos Sociais Populares, refletindo contradições, relações estabelecidas e em disputas em novos espaços e instâncias de poder democrático no Brasil. (EQUIP, 2014, p. 4).

Imagem 46 – Série Educação n° 5



Fonte: EQUIP (2004).

A Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP), com esta publicação, procura socializar aprendizados e influir na relação Estado e Sociedade Civil no Brasil, campo fecundo de desafios e possibilidades na perspectiva da consolidação democrática. (EQUIP, 2015, p. 5).

Este produto traz a sistematização das experiências vivenciadas por educadores populares, membros de Colegiados Territoriais, Movimentos Sociais e Jovens Rurais, referenciada pela metodologia da Educação Popular Dialética, [...] Nessa perspectiva, busca fortalecer os sujeitos políticos e sua inserção em espaços de gestão social dos Territórios, no acesso às políticas públicas e pela garantia de direitos. (EQUIP, 2015, p. 5).

Reforçando esses elementos documentais, Holliday (2015, p. 61) afirma que “*La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama ‘proximo compleja’ de la experiencia y recrear sus saberes com un ejercicio interpretativo de*

teorización y de apropiación consciente de lo vivido.”⁴⁰ Nesse sentido, a EQUIP tem projetos formativos que garantem a sistematização das experiências como ato educativo e de formação dos sujeitos.

Essa opção político-pedagógica possibilita novos modos de produção do conhecimento, ou seja, durante o próprio processo de luta e de intervenção social, em muitos casos, vai realizando-se a sistematização da experiência, que “Na intenção de consolidar as intervenções sociais investe no acompanhamento e sistematizações de experiências locais, que sirvam de referência para o desenvolvimento de ações inovadoras e o enfrentamento aos grandes problemas sociais que vivem os segmentos populares.” (EQUIP, Plano de Ação, 2015, p. 1). A ação política dos sujeitos populares é levada em consideração como dimensão da política de formação da EQUIP que se concretiza em um campo de investigação e de ação pedagógica que envolve o interconhecimento entre o sujeito, a realidade social e a produção de novos conhecimentos para a transformação da ação política, dos indivíduos e da sociedade.

Essa opção reafirma as dimensões pedagógica, política e investigativa que fundamentam a prática Educativa da EQUIP, a qual vem se efetivando por duas concepções pedagógicas e metodológicas: a Formação Programada, advinda dos programas de Formação Sindical e ligada aos movimentos sociais tradicionais; e a Formação na Ação, oriunda das demandas emergentes dos novos movimentos sociais. Os docentes qualificam a concepção de prática educativa da EQUIP como um novo paradigma educacional de reinvenção social, quando dizem:

Bom, a Escola, ela sempre trabalhou em prol da sociedade. Então, assim, em prol dos vários movimentos sociais, seja sindical, seja popular, rural ou urbano, enfim. Bom, se eu tivesse como caracterizar, eu diria a você que a prática pedagógica da Escola, ela sempre construiu uma metodologia de trabalho que, partindo da realidade, dessa realidade que não é homogênea – como a gente estava falando antes –, que é uma realidade heterogênea, mas como é que a gente pode analisar, então, aí, trazer elementos que contribuam para a gente analisar essa realidade de um modo mais universal. (Entrevista, Educadora Social, 2015).

Eu penso que uma característica principal é que a Educação Popular é uma educação, vamos dizer assim, que tem uma característica de classe popular, ou seja, é uma educação que é, não necessariamente, mas é voltada, hoje, na realidade brasileira, para as classes populares, para a criação de uma consciência de classe. Então, eu acho que isso é uma característica da EQUIP e uma característica da Educação Popular, pela história da Educação Popular no Brasil. Essa consciência de classe, essa consciência de pertencer a um grupo étnico-racial, a

⁴⁰ A sistematização de experiências é um exercício intencional que procura penetrar o enredo em 'complexo próximo' da experiência e recriar seus conhecimentos com um exercício interpretativo de teorização e de apropriação consciente do que foi vivido.

consciência de gênero, geracional. Então, esse princípio, ele faz você se sentir um ser que existe em determinado território, em determinado espaço. (Entrevista, Educadora Gênero, 2015).

Então, eu diria, sem querer recitar a missão que está lá nos papéis, e que a gente, nos estatutos da instituição, mas eu diria o seguinte: que a escola, ela trabalha, tem como foco, a questão social e suas refrações sociais. Então, a ação da escola, ela incide, seu trabalho, sobre refrações da questão social, e que refrações são essas. Elas são inúmeras porque, à medida que o capitalismo se desenvolve, se recrudesce e atua de tal modo que a barbárie, como está acontecendo agora, se amplia. (Entrevista, Educadora Cidadã, 2015).

Esses relatos sobre a prática educativa da EQUIP asseguram um caráter formativo, organizativo, vivencial e identitário como um lugar de pertencimento das classes populares. A Educação Popular objetiva a participação ativa dos educandos, o estudo e a problematização da realidade, a produção coletiva do conhecimento, a educação para a consciência de classe – voltando-se, prioritariamente, às classes populares – e a educação para a transformação, para a afirmação de uma identidade de pertencimento territorial.

A origem desses saberes está inserida na prática ou na ação como lócus do conhecimento, de sistematização do conhecimento oral e escrito dos saberes populares, de resgate da autoestima dos sujeitos populares como principal componente de transformação da sociedade e da vida desses indivíduos. Desse modo, “[...] o elemento forte dessa formação da EQUIP é esse processo de fazer com que o sujeito se reconheça como um sujeito capaz de transformar a história ou de transformar o rumo da sua história, esse processo de reconhecimento do sujeito enquanto agente político transformador [...]” (Entrevista, Educador Campo, 2015). Essas ideias constituem o itinerário educativo da EQUIP em sua trajetória enquanto formadora popular no Nordeste brasileiro.

A dimensão investigativa é tida como caminho que desvenda as contradições da realidade e as relações entre os elementos determinantes dos contextos, em que o processo de formação visa construir sujeitos conscientes para uma análise crítica da realidade que significa confrontar-se e interpenetra-se como parte e como totalidade, ou seja, o estudo do real e de suas forças sociais determinantes. Essa dimensão pedagógica encontra conhecimentos, sujeitos, práticas educativas, projetos de justiça social como sistemas inteligíveis de resistência e de reinvenção da vida diante das diversas formas de opressão. A pedagogia-ação participante articula a ação educativa para multiplicação e interação dos saberes populares.

A dimensão política que reativa os sentidos da ação coletiva, “[...] possibilita o empoderamento de sujeitos sociais, comunidades e povos e subsidia a participação popular

nas Políticas Públicas, mediante a ocupação dos mais diversos espaços e a conquista de novas relações de poder na sociedade e desta com o estado.” (EQUIP, 2015, p. 5). Essa dimensão exige da EQUIP uma atualização permanente de seu sentido de produção coletiva do conhecimento, diante das ações coletivas dos sujeitos populares para ressignificação de sua prática educativa diante das formas de atualização e de difusão do individualismo do capital. Nesse sentido, a EQUIP reafirma:

Assim, a pertinência da intervenção formativa de uma organização na dimensão da EQUIP tem sido fundamental, para qualificar novos sujeitos sociais, que combinam mobilização social com processos pedagógicos permanentes e agem intencionalmente no rumo de mudanças estruturais, com vistas à: construção da cidadania; a consolidação da democracia; a redução das desigualdades de gênero, raça e etnia e o combate ao extermínio da juventude negra, somando-se à vivência de valores humanitários e solidários. (2015, p. 5).

Diante dessa perspectiva educacional e de uma atuação permanente na sociedade para sua consolidação como projeto de justiça social, a EQUIP vai articulando sentidos e significados para a atualização de sua prática educativa como paradigma epistemológico enraizado nos saberes das classes populares. Para entender isso, passamos a verificar que princípios da Educação Popular se relacionam com a prática educativa da EQUIP e são realizados nela.

O primeiro princípio da teoria ação-transformação é **a realidade e a prática social dos sujeitos como locus do conhecimento** na prática educativa da EQUIP, que, na trama das ausências, movimenta-se nas diversas áreas do conhecimento e que, ao mesmo tempo, transforma-se e se atualiza, ao se situar nos fazeres dos sujeitos populares como forças sociais que se reinventam na luta pela sobrevivência e pela dignidade. Mas esse percurso de produção do conhecimento baseado na realidade social dos sujeitos é uma tarefa desafiadora para a produção dos saberes na sociedade, ainda mais quando falamos de sujeitos sociais coletivos que, em sua particularidade e em sua singularidade, reafirmam-se em um processo de construção coletiva do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o conflito criativo assegura uma prática educativa que se contrapõe a uma lógica hegemônica que tem como ponto de partida os marcos teóricos do conhecimento abstrato. Romper com esse paradigma exige, além da prática social, modos de dar inteligibilidade aos conhecimentos produzidos. E, com o mesmo intento, faz-se necessário articular formas de dar visibilidade aos sujeitos e seus contextos sociais e, como maior

compromisso, testemunhar a vivência na luta contra as desigualdades e as formas de exclusão social que renegam ao ser humano o direito a uma vida plena com dignidade.

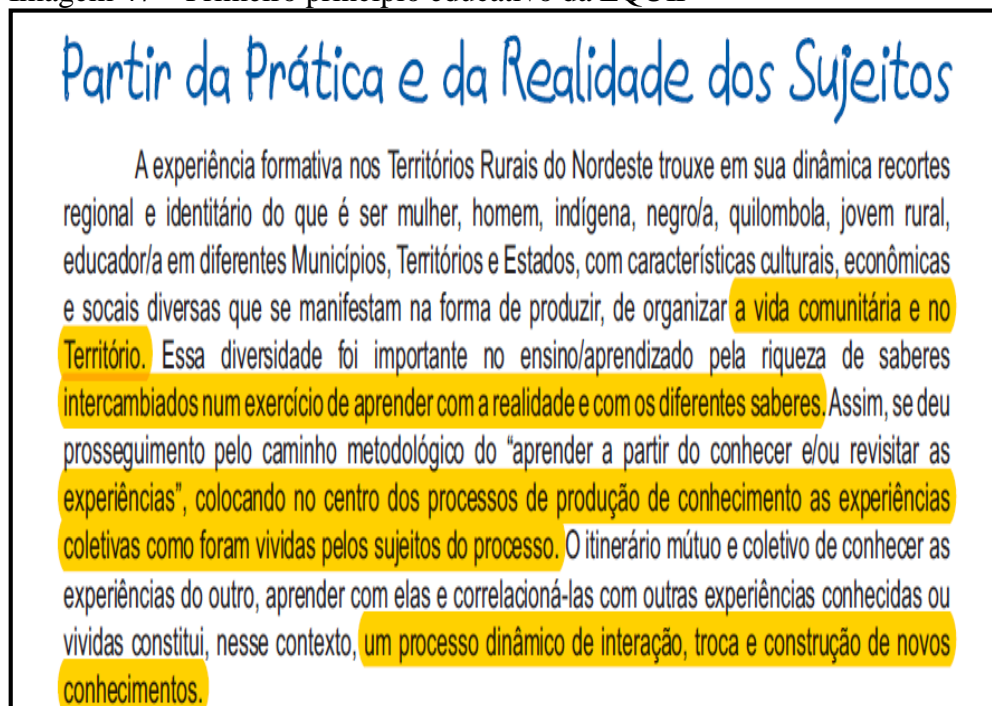
Por isso, mapear e analisar os princípios da Educação Popular implica em reconhecer que esse caminho não linear, já que essa perspectiva educativa ultrapassa o próprio sentido de educação institucional com área única em que se realiza uma determinada prática educativa. Dito isso, esse cenário exige um esforço político e uma vigilância epistemológica, ao mesmo tempo em que requer uma participação ativa das classes populares nos campos político, social, econômico e cultural da sociedade.

O diálogo com que nos comprometemos na prática social precisa das teorias do conhecimento para avançarmos na compreensão em escalas locais e globais de que forças sociais influenciam e, por vezes, determinam as configurações na sociedade. Por isso, há a exigência de uma leitura sobre a realidade das forças hegemônicas sociais como campo para pensarmos as estratégias contra-hegemônicas. A partir dessa leitura, passamos a investigar que princípios da Educação Popular se concretizam na prática educativa da EQUIP, os quais são discutidos a seguir.

Na Educação Popular, como já discutimos, o lugar pedagógico da prática social dos sujeitos na ação educativa da EQUIP é ponto de partida para a produção do conhecimento, ou seja, essa compreensão do saber parte das experiências e da realidade como produção histórica e social. Para isso, compreendemos que a realidade social do tempo presente foi, antes, realidade no tempo passado e realidade que se projeta, o que evita a existência de apenas uma leitura situada no tempo presente, na ausência do passado e sem perspectivas emergentes de outras realidades como possibilidades, o que implica a superação de uma visão determinista e estática da realidade que inviabiliza novos modos de ser e de viver.

A realidade social é o ponto de partida, mas também se propõe a ser o ponto de chegada do conhecimento para a transformação da realidade, que entre as ausências e as emergências é preciso, não apenas reconhecer que os sujeitos existem, mas afirmar a epistexistência desses indivíduos, de seus contextos e de seus territórios como uma construção epistemológica dos saberes populares, como podemos verificar nessa afirmativa da EQUIP, que traz a realidade social como experiência vivida em seus processos formativos:

Imagem 47 – Primeiro princípio educativo da EQUIP



Fonte: EQUIP (2016).

Esse princípio de apreender com a realidade atualiza a dinâmica interna dos processos educativos da EQUIP e qualifica a intervenção social dos sujeitos e suas formas de ação na sociedade, como registra a educadora popular Gênero (2016):

Nesse caso, por exemplo, nos cursos da EQUIP, utilizavam textos escritos pelos educadores que falavam da realidade do Nordeste, que falavam de uma realidade que era muito mais próxima à gente, e isso facilitava muito esse processo de compreensão, de problematização e os trabalhos de grupos, os trabalhos coletivos, as decisões tomadas juntas. (Entrevista, Educadora Gênero, 2016).

Apesar desse esforço na produção do conhecimento enraizado na realidade que a EQUIP faz ao estudar a realidade social como ponto de partida de sua prática educativa, a Escola encontra campos de tensões, de limites e de contradições, uma vez que a realidade social não é estática e os sujeitos, apesar de sua maioria ser das classes populares, possuem diferenças territoriais e identitárias e percursos educativos distintos. Contudo, constituem elementos de potência dos sujeitos, que, em diálogo com os diferentes modos de ver a realidade, encontram formas dinâmicas e alternativas sociais de intervenção nessa realidade.

Essa dimensão político-pedagógica inaugura uma intervenção densa e educativa dos próprios sujeitos enquanto protagonistas propositivos. Diante dessa perspectiva pedagógica, o conflito criativo recria propostas educativas inovadoras e dinamizadoras da realidade, uma

vez que os sujeitos precisam atuar sobre questões e demandas conjunturais com a visão concentrada em promover mudanças estruturais.

Essa realidade impôs novos desafios na reinvenção da prática social como lugar de produção do conhecimento pelas classes populares, no sentido de que “*Desenvolveu uma prática pedagógica fundamentada nos contextos*, nas práticas sociais dos participantes, na colaboração para a ação libertadora e transformadora, estabelecendo novas bases à ação política pedagógica” (MEJÍA, 2010, p. 207). Essa perspectiva dialoga com o princípio de leitura da realidade como exercício fundacional da prática educativa da EQUIP, a partir da participação ativa dos sujeitos para a compreensão da realidade local e de sua rede de influência em escala global. Esse estudo da realidade na prática educativa EQUIP tem vários instrumentos pedagógicos participativos como principais recursos da prática educativa: Seminários de Conjuntura e Construção da Linha do Tempo.

Os Seminários de Conjuntura são espaços coletivos de estudo sobre a realidade social, política, econômica, cultural, ambiental em seus contextos de formação histórico-social, de caráter regional. Esses seminários visam analisar as condições estruturais e conjunturais do tempo presente e sua incidência no futuro, a partir da visão interdisciplinar dos sujeitos das classes populares situados na construção do campo democrático popular composto de forças contra-hegemônicas ao projeto de dominação e de exclusão em escalas locais e globais. Isso é registrado pela EQUIP no Caderno Nordeste nº 10, ao fazer uma síntese que articula os saberes científicos dos educadores populares e os saberes populares que resultam do Seminário de Análise da Conjuntura:

Trata-se de uma conjuntura que apresenta novos desafios aos setores populares e democráticos da Região, exigindo dos mesmos uma cuidadosa análise do momento atual e a consequente definição dos rumos a seguir. Para contribuir com essa análise, a EQUIP está publicando este Caderno Nordeste nº 10, com artigos do sociólogo Paulo Afonso e do economista Acácio Araújo, ambos vinculados ao trabalho de educação popular da EQUIP e às lutas populares no Nordeste brasileiro. O artigo “Nordeste – Traços de um Perfil Sócio-Econômico” resgata os conteúdos do Seminário de Conjuntura, realizado em 1990 pela EQUIP. (EQUIP, 2000, p. 3).

A presente publicação registra o Seminário de Análise de Conjuntura do Nordeste, fazendo parte da trajetória formativa desenvolvida como iniciativa da EQUIP junto aos Movimentos Sociais Populares da região. Dada sua importância e nível de contribuição que esta atividade presta às organizações sociais, ao longo do tempo ela passou a ser promovida por um conjunto de organizações que atuam no Nordeste, este ano, o XVIII Seminário de Análise de Conjuntura: “O Nordeste no Contexto Pós-Eleitoral: Cenários e

Tendências para a Democracia Participativa e um Novo Modelo de Desenvolvimento”. (EQUIP, 2007, p. 3).

A análise da conjuntura se tornou um instrumento pedagógico fundamental para as classes populares e se consolida nos processos formativos da Educação Popular como possibilidade de reterritorialização dos sujeitos em suas realidades, de renúncia à condição de latência e de apatia do social disseminada pelos saberes dominantes, de reativação do protagonismo coletivo e da autoestima individual como forças motrizes de mudança e de transformação social das condições de exclusão e de subalternização a que os sujeitos foram submetidos. Os Seminários de Conjuntura se contrapõem, como espaço educativo de análise da realidade social, aos manuais estatísticos e enciclopédicos que invisibilizam os sujeitos, sendo os mesmos instrumentalizados pela rigorosidade científica e pela linguagem hegemônica, as quais também são produtoras das desigualdades sociais que se ocultam nos dados demográficos como verdade única de análise da realidade.

A Construção da Linha do Tempo é um “[...] levantamento comparativo de dados e informações sobre a história local/regional/nacional, bem como a trajetória de um determinado movimento, período [...]” (Educadora Gênero, 2015), como podemos analisar no registro dessa técnica durante a realização dos processos formativos da EQUIP:

Após a mesa de diálogos, a coordenação mediou o debate sobre desafios e perspectivas para a educação popular, recuperando as informações da “linha do tempo”, seguido de uma exposição virtual da escritora e sócia honorária da EQUIP, Valéria Rezende, que em sua fala estimulou o trabalho em grupos e o debate analítico projetivo em plenário. Esses trabalhos resultaram na organização de dados e informações dos momentos anteriores, de forma a evitar possíveis erros históricos e a criar um quadro referencial coerente com o propósito do estudo, que se convencionou chamar de “Linha do Tempo”, a qual recupera elementos da conjuntura com aspectos da economia, política, Estado e sociedade, com destaque para o papel dos movimentos sociais populares nos diferentes períodos da história recente. (EQUIP, 2015, p. 31).

Sobre o uso dessa técnica nas atividades de formação da EQUIP, a Educadora Gênero (2015) apresenta detalhes da aplicação de tal método na produção do conhecimento contextualizado, uma vez que o uso dessa técnica na prática educativa desafia o sujeito para a reconstrução de sua memória articulando fatos sociais e seu lugar diante dos acontecimentos. Sobre esse processo, a educadora qualifica a técnica como instrumento de autorreconhecimento, como registra:

Uma das coisas que, por exemplo, no meu processo de formação foi fundamental foi a construção da linha do tempo. Quais foram os fatos importantes que marcaram determinadas épocas, tanto a nível de conjuntura, a nível cultural, a nível econômico etc., vários aspectos, várias dimensões que nós mesmos construímos, a partir da nossa memória, e isso foi sendo resgatado, e foi construída a linha do tempo de um determinado período. Isso você pode utilizar como uma forma de autorreconhecimento, por exemplo, de você refletir onde você estava no momento que aconteceram aqueles fatos. (Entrevista, Educadora Gênero, 2016).

Imagem 48 – Técnica de construção da linha do tempo

Movimentos sociais e democracia: Desafios e perspectivas para a Educação Popular na atualidade

A base para aprofundar esse tema, se deu com a construção da “Linha do Tempo”, que traz: acontecimentos, contextos e sujeitos; lutas sociais e comunitárias que os participantes da formação lembram ou participaram; práticas de educação popular, informações que seguem uma distribuição do tempo em décadas, conforme modelo abaixo :

| Linha do Tempo | 1970/1980 | 1990 e virada do século | Anos 2000 |
|---------------------------------------|-----------|-------------------------|-----------|
| Acontecimentos do contexto e sujeitos | | | |
| Lutas e organizações populares | | | |
| Práticas de Educação Popular | | | |

Fonte: EQUIP (2016, p. 29).

Esse princípio e essas técnicas que se somam às dimensões político-pedagógicas da EQUIP, o que aponta para o segundo princípio da Educação Popular na prática educativa da EQUIP. Passamos à análise de como se realiza no cotidiano da Escola.

O segundo princípio é o da **Pedagogia-Ação Participante**, como dimensão principal da participação ativa dos sujeitos, na valorização de seus saberes práticos e o potencial de desenvolvimento na produção do conhecimento e de uma ciência própria que se realiza nos processos formativos pela **Formação Programada** e pela **Formação na Ação**. Rodrigues (1996, p. 136) enfatiza: “Na EQUIP a Formação na Ação vai aparecer com várias ênfases nos seus documentos: Educação dentro da ação, ou para ação, ou ainda da ação.” E acrescenta: “A Formação na Ação era uma forma de refletir sobre sua própria prática [do sujeito]. Era exatamente a contraposição àqueles que defendiam a formação somente como momento de estudos dos clássicos ou de manuais.” Ou seja, esse tipo de formação compreende as formas

de intervenção das classes populares em suas lutas contra as desigualdades e por uma vida com dignidade.

Segundo Rodrigues (1996, p. 137), “Poderíamos apontar que essa Formação Programada teria a característica de ser sobre a ação, ou mais precisamente para a ação, procurando refletir a ação.” Sobre esse entendimento, o educador popular Paulo Afonso enfatiza:

Formação Programada são aqueles momentos específicos aonde os educadores e educandos, as pessoas que fazem o movimento, que fazem formação na ação, parem para refletir sobre essa prática e relacionar ela com outros temas vinculados ao conjunto de elementos. A produção coletiva de conhecimentos, apostar nisso, não é uma coisa natural! Apostar nisso significa um exercício imenso de construção de estratégias e construção de instrumentos didáticos e pedagógicos que ajudem nesse processo, ou seja, não é uma coisa que naturalmente vai sair das pessoas, da participação coletiva, exige essa intencionalidade de construir e mecanismos que facilitem isso. (Entrevista, Educador Popular, 2015).

Nesse sentido, os educadores falam da importância da Formação na Ação e da Formação Programada como dimensões educativas que envolvem esse movimento entre teoria-prática-teoria como parte do mesmo processo de aprendizagens múltiplas. O contato com as experiências que serão sistematizadas está inserido na dimensão da Formação Programada a qual somente pode existir a partir da Formação na Ação, uma vez que a primeira exige uma ação participante dos sujeitos, ou seja, os sujeitos que sistematizam são da mesma origem da prática social a ser sistematizada.

É um movimento que está situado dentro da própria ação dos movimentos e das organizações pesquisadas em suas dinâmicas de atuação e de intervenção na sociedade. Nesse sentido, a Formação na Ação diz respeito à própria ação educativa da EQUIP em interação com as diversas formas de ação política enquanto prática social dos sujeitos em processos de lutas e de organização coletiva na sociedade como condição de uma intervenção para a garantia de direitos e de justiça social. Ou seja, como parte do mesmo movimento, ação política e ação educativa criam e recriam dinâmicas de ação coletiva, de práticas educativas e de novos modos de intervenção política na sociedade.

Na EQUIP, o campo que identifica com maior precisão a Formação na Ação tem sido os intercâmbios de experiências⁴¹ e, sem dúvidas, a prática de sistematização da experiência,

⁴¹ São momentos de formação que se realizam a partir da convivência e do intercâmbio de experiência como caminho para a geração de novos modos de intervenção na sociedade e de novos modos de produção do conhecimento. Essas experiências se caracterizam pelo elevado grau de impacto social e político na sociedade com repercussões em escalas globais como prática social singular. Essas

pois a ação educativa entra em contato com a ação coletiva dos sujeitos populares com parte do processo educativo em sua totalidade, ou seja, os sujeitos se educam na ação e a partir da ação.

A educadora Gênero (2015) também sintetiza a definição que a EQUIP atribui à Formação na Ação como sendo “[...] a formação a partir da própria prática, e considerando, principalmente, como principais, os aspectos da prática, partindo da prática e refletindo a prática para, a partir daí, transformar essa prática ou a realidade na qual a prática está inserida”. Sobre essa concepção, o educador Popular (2015), ao descrever sua participação em um intercâmbio de experiência que a EQUIP e entidades parceiras realizaram para conhecer a experiência de luta pela moradia da FAMCC no Piauí, analisa:

A Vila Irmã Dulce é uma das maiores ocupações urbanas do Brasil e talvez da América Latina, uma coisa imensa! O pessoal estava se estabelecendo ali ainda, as casas estavam sendo levantadas, não tinha banheiro na maior parte das casas. Então, a gente [EQUIP] levou gente do Nordeste todo para ir para lá para povoar ali dentro. O que era, para esse grupo, aprendizagem? Aprendizagem é conviver com aquelas pessoas e perceber como aquelas pessoas estão fazendo nos processos de lutas. Aí, na luta, é emancipação, a superação dos problemas, a construção de alternativas, a busca de liberdade, nessa experiência concreta. Então, muito provavelmente, não caberia a gente pegar um texto de Paulo Freire e estudar com aquelas pessoas. É muito mais saber como é que aquelas pessoas estão fazendo para superar uma situação de opressão, que é a ausência de moradia ou ausência de um direito que tem de habitação, e, nessa experiência, construir processos de aprendizagens. [...] os educadores pedagógicos da EQUIP e os sujeitos que estavam envolvidos naquela ação formativa, tanto lá do Piauí quanto de todos os estados da região Nordeste. (Entrevista, Educador Popular, 2016).

A Formação na Ação, apesar de sua singularidade, por vezes se confunde com a Formação Programada. As narrativas da EQUIP e da FAMCC marcam os sentidos dessas duas dimensões formativas como instrumentos e processos pedagógicos da prática educativa da Educação Popular nessas entidades e nos movimentos sociais. Para descrever com maior densidade a Formação Programada, destacamos que sua identificação pode se caracterizar nos Cursos de Formação em Educação Popular, notadamente os cursos de formação de educadores populares e os cursos para dirigentes, e por meio das atividades que evidenciam a cultura educativa da EQUIP, como os Seminários de Conjuntura Regional, as Oficinas de Planejamento e de Avaliação Interna, dentre outras.

experiências estão ligadas aos movimentos sociais populares e a suas formas de resistência e de reinvenção social, política, cultural, ambiental, econômica e epistemológica que resultam da própria intervenção dos sujeitos na realidade social.

Podemos identificar a Formação Programada como o campo da produção cognitiva da prática, da articulação para a fundamentação teórica, da reflexão-ação. Sobre essas atividades pedagógicas de formação, a educadora Social (2015) descreve: “Olha, os Cursos de Educadores Populares e os Cursos de Lideranças da Escola, para mim, são a referência. Assim, até o Seminário de Conjuntura, ele é legal, porque ele faz uma análise do momento – então, como é que isso vai poder posicionar os movimentos, isso é importante e tal –, mas eu acho que a marca da Escola sempre foram os cursos para lideranças e educadores de movimentos sociais.” A Formação Programada, enquanto ressignificação da prática, desafia a EQUIP para uma produção de conhecimento com um elevado grau de aproximação com a realidade social dos sujeitos, problematizando e apontando estratégias para uma atuação política situada nas demandas da realidade e sua incidência na vida das classes populares.

A Formação Programada, como dimensão que objetiva dar inteligibilidade às práticas sociais no marco de metodologias participativas, implica em situar as contradições externas e internas dessa relação, as possibilidades de transformação da atuação social, os limites e os desafios que se apresentam na conjuntura política, econômica e social para o desenvolvimento de uma intervenção qualificada na realidade.

Esse arcabouço de procedimentos pedagógicos e metodológicos tem orientado, no contexto atual, a vertente da Formação Programada em razão da parceria com o Estado em alguns convênios. Por isso, nos cursos de formação, as principais temáticas que orientam os processos formativos têm sido: políticas públicas, violência na periferia, direitos humanos, democracia e Estado, fortalecimento dos movimentos sociais, controle social, democracia direta, desenvolvimento territorial, capitalismo, globalização, entre outras.

O terceiro princípio é **a construção coletiva do conhecimento**. Essa perspectiva ultrapassa a visão de coletivo como aglutinação de pessoas ou como reunião de pessoas instituindo um diálogo de baixa intencionalidade. Mais que interação, esse princípio pressupõe interconhecimento, reconhecimento, diálogo e uma postura epistemológica crítica e criativa no trabalho da Educação Popular. Nesse sentido, a EQUIP afirma essa perspectiva na democratização do conhecimento e do diálogo necessário entre os saberes, como consta em suas publicações, a saber:

Aqui se dá relevo ao caráter democrático e democratizante da metodologia, e se insiste em demonstrar como acontece a valorização dos saberes populares, que, trabalhados em confronto com os saberes acadêmicos, estabelecem com o mesmo uma relação de complementaridade. Nesse jogo, abre-se para operar, ao mesmo tempo, a desmitificação da oficialidade de um e a

legitimação do outro colocando-os em presença de modo produtivo. (EQUIP, 2003, p. 56).

Considerando essa perspectiva, a EQUIP assim assume a dimensão de construção coletiva do conhecimento como novo modo de produção dos saberes:

Imagem 49 – Terceiro princípio educativo da EQUIP

A Construção Coletiva do Conhecimento na Educação Popular

Na Educação Popular o processo de construção do conhecimento é coletivo e deve respeitar os diversos saberes (populares, técnicos e acadêmicos), pois é uma intenção de compromisso político com a transformação de grupos "oprimidos", explorados e excluídos, tendo como base o respeito, o diálogo, a ética, a cultura, o gênero, a etnia e demais especificidades.

A Educação Popular é uma educação comprometida, participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é uma educação fria e imposta, pois se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo. Não é "Educação Informal" porque visa a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito.

Fonte: EQUIP, 2016.

Imagem 50 – O diálogo na prática educativa da EQUIP

Dialogicidade e Horizontalidade nas Relações

Os sujeitos participantes do processo formativo experimentaram vivenciar relações horizontais em permanente diálogo e de construção coletiva de conhecimentos. Ao dizer que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, todas as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo, Paulo Freire afirma o diálogo como categoria *sine qua non* do conhecimento. Para o autor é no diálogo que o processo educativo se constitui num cenário próprio para a produção do conhecimento. A dialogicidade produz relações horizontais, nas quais não existe um detentor de conhecimento que passa o conhecimento para a outra pessoa. Existe um facilitador de processos que reconhece e valoriza conhecimentos e saberes de todos envolvidos.

Fonte: EQUIP (2016).

As dimensões de construção coletiva do conhecimento da EQUIP estão enraizadas nas ações educativas, como os cursos de formação em educação popular, mas, sem dúvidas, a sistematização da experiência é a maior expressão político-educativa da EQUIP. Isso porque todo o processo de intervenção para a sistematização é feito de forma coletiva e passa pela autoformação dos pesquisadores, pela escolha das experiências coletivas, pelos territórios envolvidos, pelas propostas de ação-intervenção que se condensam em publicações, as quais apresentam os diversos movimentos sociais populares no Nordeste. A intencionalidade da construção coletiva do conhecimento repercute na produção de saberes situados na realidade social e em seus processos de transformação, a partir de temáticas emergentes em razão de problemas conjunturais ou estruturais na sociedade.

A construção coletiva de saberes se alicerça na perspectiva de Paulo Freire, como sugere Frei Betto (1985) ao defender uma postura horizontal de saberes no sentido de reconhecer o lugar do outro na produção do conhecimento e na reinvenção de palavra desse sujeito no mundo e de seu papel na transformação na sociedade: “O método de Paulo Freire aparece como a grande novidade. É a primeira contribuição, naquele momento, que já não quer mais interpretar o que é o interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual é a *sua* palavra.” (p. 28). Frei Betto (1985) ainda sugere uma “receita pedagógica” como caminho para as classes populares dizerem e reinterpretarem sua palavra em um movimento epistemológico. O autor descrever o passo a passo dessa técnica a partir do diálogo educativo na leitura de um texto clássico de Marx – “A Introdução à Crítica da Economia Política” discutindo essa produção com trabalhadores da Nicarágua:

[...] primeiro, se leu o texto em grupo em grupo, [...] contato de visualização e audição do texto – saber experimental. As pessoas conhecem o que experimentam, e não o que escutam. Como todo processo de conhecimento é epidérmico, é sensitivo, até o conhecimento mais intelectual tem de passar por aí. [...] segunda, fiz uma leitura pausada, que chamo de “leitura versicular”, como se cada frase fosse um versículo, e transformei cada frase numa história em torno de cada conceito. [...] terceiro, depois devolvi aos grupos, e a leitura ficou mais clara. Aí, fizemos o teatro, dramatização do texto: vocês são os banqueiros; vocês, os industriais; vocês, os latifundiários; vocês, os empregadores; vocês, os desempregados; vocês, a polícia; você, o juiz. Depois, voltamos a ler o texto e ficou inteligível. (BETTO, 1985, p. 70).

A intencionalidade política e educativa do diálogo na construção do conhecimento coletivo supera a exigência do diálogo instrutivo, técnico e racional. Com a intensão de

desenvolver momentos cognitivos de aproximação da realidade, os sujeitos procuram cercar os contextos de seus elementos de constituição, de contradição e de transformação como parte do mundo prático da vida, ultrapassando a visão ingênua da realidade social para desenvolvimento de uma visão crítica. Essa atitude procura dar inteligibilidade aos processos que constituem a leitura da palavra a partir da leitura do mundo, como uma construção social que resulta de múltiplas interações sociais de totalidade, interligadas com outras áreas do conhecimento, como a política, a economia e a cultura, as quais se realizam a partir da intervenção humana, e não como obra divina. As marcas da construção coletiva, assumidamente freireana, estão presentes como postulado das dimensões educativas da EQUIP, como analisa o educador Campo e como podemos verificar em um dos registros nos processos formativos da escola de formação:

Assim, de um modo geral, eu visualizo que as práticas educativas desenvolvidas pela EQUIP, elas tinham muito da concepção pedagógica freireana, dessa ideia da construção coletiva do conhecimento, da construção de um conhecimento que nasce, que surge, que brota a partir da experiência dos grupos sociais, a partir da experiência, da cultura, das pessoas, a partir desse processo de vivência e de luta política para compreensão da realidade, para transformação da realidade. [...] Então, o conhecimento, ele precisa ser pensado em diálogo com essas especificidades, com esses mundos, e você tem diferentes grupos que produzem conhecimentos e experiências que são significativas e que precisam ser articuladas, socializadas, dialogadas, compartilhadas para que, a partir disso, você reencontre novas formas de fazer o processo educativo e de contribuir na transformação dessa realidade e desses sujeitos. (Entrevista, Educador Campo, 2016).

O aprendizado sobre construção coletiva do conhecimento é o maior legado que trago da contribuição da prática educativa da EQUIP para minha formação pessoal e profissional. Aprendi no cotidiano dos processos formativos de organização da Rede de Jovens do Nordeste, uma grande experiência de construção coletiva do conhecimento protagonizada pela juventude nordestina, situada na dinâmica dos novos movimentos sociais. A EQUIP contribuiu para nossa compreensão de Formação Programada e Formação na Ação e como resultado desse processo, o estímulo para realizarmos a sistematização da experiência como produção de conhecimento da experiência vivida, sobre os Festivais de Juventude no Nordeste, sobre a Campanha “Juventude Ligada Vota Consciente”, essa dinâmica de produção coletiva do conhecimento me estimulou a organizar e publicar meu primeiro livro sobre Juventudes, em razão, do acúmulo das lutas da juventude nordestina por direitos e por políticas públicas, em 2005, no Piauí. (Pesquisadora, Sistematização da Experiência, 2016).

A partilha dos conhecimentos gera a autoformação dos sujeitos em aprendizagens entre os diferentes saberes e identidades em momentos que visam dar inteligibilidade às formas de viver e às lutas por uma vida com dignidade. A Educação Popular forma sujeitos para a produção de uma educação democrática, que se realiza pela formação participante, pensada a partir de sua realidade social enquanto prática coletiva, o que exige um movimentar-se sobre e no pensamento histórico concreto em que se realiza o processo

educativo. Desse modo, essa perspectiva de educação se move nas contradições e nos conflitos gerados pelas marcas da exclusão e da negação dos sujeitos e dos saberes populares na educação dominante, construindo formas de superação do conhecimento hegemônico.

Nesse sentido, a EQUIP estimula o debate coletivo e o aprofundamento das questões e dos problemas, garantindo uma pedagogia participante a partir da construção coletiva do conhecimento, como podemos verificar na formação dos jovens nos territórios por meio dessa prática educativa.

Imagem 51 – Dinâmica das tarjetas na ação educativa da EQUIP

Após a vivência dos trabalhos de grupos, dividiu-se os participantes, mais uma vez em grupos, para a análise especializada. Eles eram convidados a conferir se a proposta formativa elaborada em cada grupo condizia com os três aspectos orientados para análise especializada da proposta. Neste momento utilizou-se cores correspondentes ao aspecto da ação planejada, a saber:

| | |
|----------------|---|
| Verde | – Coerência entre os objetivos propostos e os passos do roteiro, encadeamento lógico entre os passos do roteiro; |
| Branco | – Estratégias de convocação, envolvimento e mobilização do público (infraestrutura, recursos, convite, preparação, linguagem, clareza dos objetivos); |
| Amarelo | – Uso e adequação de dinâmicas e instrumentos pedagógicos frente ao público e a infraestrutura; |
| Rosa | – Função, lugar, concepção e papel atribuído ao/a educador/a; |
| Azul | – Coerência entre os objetivos e o roteiro propostos e a intencionalidade de transformação. |

Fonte: EQUIP, 2015.

A problematização coletiva objetiva desenvolver um nível de conhecimento que descobre as relações sociais e suas interações antagônicas, examinando as razões de existência da realidade social através dos processos metodológicos da Educação Popular. Esses processos se realizam na dinâmica das lutas populares pela transformação da educação e da sociedade, a partir da construção social das forças populares que tem sido subjugada pelo cânone científico hegemônico. Essa postura pressupõe uma produção de conhecimento qualificado e comprometido epistemologicamente com uma atuação política participante na sociedade, articulando mobilizações reivindicatórias com construção de uma agenda política propositiva, expressa em um projeto de sociedade com justiça social. O compartilhar dos saberes na construção coletiva do conhecimento envolve os múltiplos sujeitos, as realidades

sociais distintas e as formas de organização social bastante singulares, como podemos verificar no relato da experiência sistematizada da EQUIP (2016, p. 7):

A presente iniciativa formativa conjugou interesses da EQUIP em qualificar as práticas educativas dos sujeitos sociais inseridos nos movimentos sociais, redes, fóruns e/ou outros espaços de participação social e da SDT em fortalecer os espaços de representação social, especialmente o público que participa dos colegiados territoriais, ampliando e qualificando a participação dos diferentes segmentos sociais que vivem nos territórios rurais, de maneira especial os jovens, assim como as mulheres, os indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, entre outros. A sistematização resgata a ação formativa realizada sob a coordenação da EQUIP, junto às lideranças e membros dos colegiados territoriais, educadores/as, movimentos sociais, representantes de organismos governamentais e jovens rurais, constituindo-se um espaço fecundo de aprendizagem para o conjunto dos sujeitos sociais envolvidos.

Essa transição de uma educação instrutiva para uma educação política democrática rejeita a versão hegemônica de miséria social como resultado dos fatores naturais, mas como produção da ganância humana; destitui a versão de desigualdade social que se sustenta no discurso da falta de oportunidade, mas como resultado da negação dos direitos humanos e dos direitos de cidadania plena; descredibiliza a afirmação de que o desemprego aumenta a dependência dos pobres em relação ao Estado, quando, na verdade, é fruto da intervenção do capitalismo do mundo, que não pode dar a uns sem tirar de outros; nega a versão da igualdade, da fraternidade e da liberdade vivenciada pelos países civilizados como patrimônio único de seu destino, sendo que esse modelo de sociedade resulta da implantação de um projeto de subalternização que gera milhares de excluídos dos direitos de dignidade no mundo; desconhece o determinismo e o fatalismo como destino que assume a versão hegemônica de ciência e de educação, mas os trata como conhecimento marcado pelo extrativismo e pelo epistemicídio dos saberes populares dos povos do Sul do Mundo Latino-americano.

A construção coletiva do conhecimento rejeita o individualismo e a concorrência mercantil, nos marcos da produção científica que reinventa o capitalismo nas diversas formas de dominação geográfica, social, política, econômica e epistemológica. A Educação Popular como prática educativa democrática popular contribui para uma nova produção do conhecimento no campo das Epistemologias do Sul, como itinerário educativo para a produção da ecologia dos saberes, como defende Santos (2010, p. 19):

A ideia central é, como já nos referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. As epistemologias do Sul são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. Esse diálogo chamamos de ecologia dos saberes.

A Educação Popular visa assegurar aos povos do Sul do Mundo Latino-americano um novo lugar digno no planeta como obra e intervenção social das classes populares em contraposição às alternativas paternalistas e assistencialistas do capital e das elites nacionais e globais. A justiça social como um projeto que se alicerça na luta pela justiça cognitiva: esse tem sido o lugar da Educação Popular no mundo das classes populares.

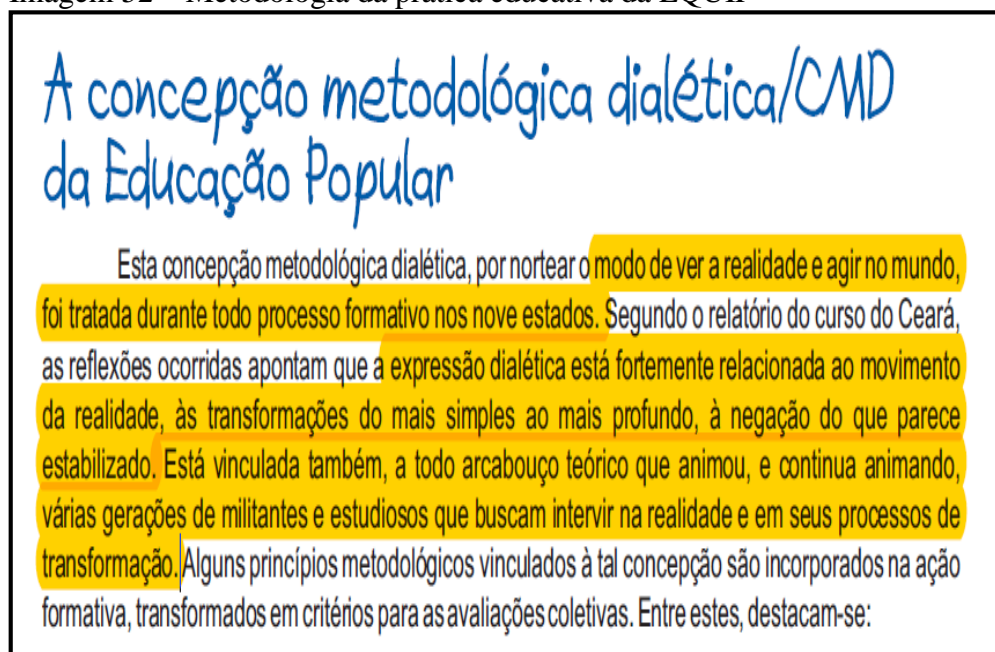
O quarto princípio, **a construção de metodologias participativas**, é especificamente o que a EQUIP denomina de Concepção Metodológica Dialética da Educação Popular, que se reinventa a partir das relações de contradição com visão tradicional das metodologias dedutiva, positivista e eurocêntrica. Nessa prática educativa, impera o monólogo abstrato, cuja base de produção do conhecimento se constrói a partir de conceitos e de teorias deslocados da realidade social e do mundo da vida dos sujeitos populares nos processos de formação instituída.

Partir da prática social e da realidade dos sujeitos, garantindo a participação ativa deles na construção coletiva do conhecimento, exigia que os conteúdos fossem pensados como dimensão política da prática pedagógica educativa, o que significava a reterritorialização dos sujeitos sociais diante de suas realidades, renunciando esquemas metodológicos que hierarquicamente suprimissem os conteúdos da realidade social, reforçando uma relação de ensino-aprendizado baseado na predominância de um rigor científico que abstrai os sujeitos enquanto produtores do conhecimento, mantendo a aprendizagem na reprodução teórica que visa à assimilação da cultura e de valores “estrangeiros” a realidade social das classes populares. A Educação Popular coloca em questão os pilares da educação formal como forma de determinismo.

Mas, mais que isso, era necessário construir pressupostos metodológicos a partir da própria prática educativa, tendo na construção dos conteúdos a partir da realidade social a promessa de inovação metodológica na produção do conhecimento e na construção de uma educação democrática popular. Desse modo, significa a própria luta pela educação enquanto política educacional emancipatória e enquanto promessa de emancipação das classes

populares. Nesse sentido, a Metodologia Dialética da Educação Popular na perspectiva da EQUIP parte do seguinte conceito:

Imagem 52 – Metodologia da prática educativa da EQUIP



Fonte: EQUIP, 2015.

Sob a inspiração de Paulo Freire, a EQUIP busca assegurar uma concepção metodológica que renuncia o ecletismo, marcado pela mistura e pelo jogo invertido de teses que procuram invisibilizar a verdade ou ignorar os fatos sociais e suas relações de interdependência que “Em nós, eles interpenetram-se, e servem uns aos outros, lutam uns com os outros [...]. Entregues a tais questões, apenas reconhecemos aquilo que, há muito tempo, trazíamos em nós como realidade, mas ainda não pensávamos, por embaraço, nas realidades da manifestação.” (KARL JARPS, 2016, p. 47-49). Esse modo de operação do pensamento pretende, segundo o autor referenciado chegar à construção de um “saber fundamental” como lugar real de nossa existência.

É esse saber que a metodologia dialética da prática educativa da EQUIP está comprometida. Diante da realidade, essa perspectiva de educação tem sido incansável na produção do conhecimento situado no mundo da vida como condição de libertação das classes populares, que, sob o jogo do capitalismo, vivenciam situações de opressão que negam qualquer matriz emancipadora de homens e de mulheres, igualmente justos, na sociedade. A pedagogia participante está empenhada na transição do sujeito passivo do conhecimento para

um sujeito ativo. Desse modo, a concepção metodológica dialética deve estar comprometida com esse objetivo, como define Paulo Freire (1985, p. 77):

Portanto, a metodologia dialética é indutiva, nela o processo de teorização do real vai do pessoal ao coletivo, do biográfico ao histórico, do local ao nacional, do específico ao geral, do conjuntural ao universal, do parcial ao estrutural, do concreto ao abstrato. A teorização deve regressar à prática do grupo popular com uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real.

A metodologia dialética da Educação Popular está vinculada ao método dialético, sob a influência do materialismo histórico-dialético que se renova nas especificidades da prática educativa, de seus contextos e de seus sujeitos. A pedagogia participante visa assegurar uma prática educativa democrática centrada na participação ativa das classes populares. O diálogo crítico sobre a realidade social, na prática educativa da EQUIP, desafia as classes populares para que digam sua palavra ao mundo e, mais que isso, retomem seu protagonismo político como sujeitos históricos de mudança social. Os educadores apontam que a metodologia dialética da Educação Popular na EQUIP contribui para o desocultamento da realidade, assim, asseveram:

Então, fazer esse movimento da especificidade, da particularidade, da singularidade para um movimento do universal, para que, a partir disso, você possa voltar para essa realidade, olhando para essa realidade de um modo diferente, olhando com mais elementos, primeiro com mais elementos para você poder fazer essa análise e saindo do seu lugar, se deslocando daquele lugar e se vendo também nesse coletivo. [...] Então, eu diria que, nesse sentido, a ideia da Escola sempre foi realizar a práxis – que é ação-reflexão-ação. Eu acho que a Escola sempre foi esse movimento vivo da práxis que é ação-reflexão-ação. (Entrevista, Educadora Social, 2015).

Eu diria que o fundamento ou a teoria que nós tendemos, buscamos, procuramos adotar para análise dialética dessa realidade de intervenção nossa é exatamente a teoria crítica da realidade. [...] A EQUIP se abre ao pluralismo metodológico não no sentido de ecletismo. Não, o sinônimo não é ecletismo, o sinônimo é o pluralismo metodológico. (Entrevista, Educadora Cidadania, 2015).

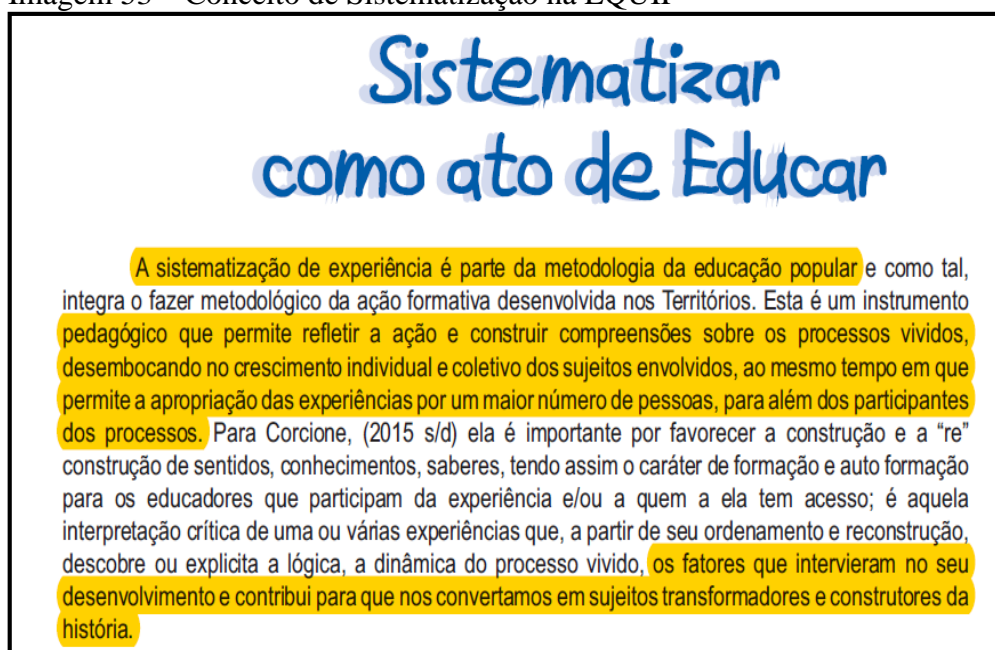
Então, eu acho que aí tem um elemento da minha experiência com a EQUIP, que a EQUIP durante muitos anos trabalhou... Um “terminho” que vem da dialética marxista que nós chamávamos de prática, teoria e prática, na verdade, que era exatamente refletir a partir a realidade dos indivíduos, teorizar com o conhecimento acumulado e construído e remeter aquele conhecimento refletido da prática com a teoria, para um novo conhecimento. Então, isso é um pouco da dialética marxista, simplificando. (Entrevista Educação Político, 2015).

Uma concepção metodológica dialética da Educação Popular. Por que esse nome tão longo? Para se diferenciar de qualquer Educação Popular que se faz por aí. [...] Na EQUIP foi que vim perceber a dimensão da Educação Popular, sobretudo da Educação Popular da dialética

emancipatória [...], que a gente chama de concepção metodológica dialética da Educação Popular, que a gente diz que tem sete, não sei se vou lembrar agora, tem sete princípios fundamentais. O primeiro princípio é a prática como critério de construção do conhecimento; o segundo, a realidade social; o outro elemento é o que a gente chama da relação horizontal entre educadores e educandos; a quarta, a ideia da construção coletiva de conhecimento; intencionalidade de ser sujeito histórico e a transformação da realidade imediata. (Entrevista, Educador Popular, 2015).

Essa postura exige um testemunho permanente na construção de uma sociedade com justiça social. Nesse sentido, a EQUIP tem como principal instrumento pedagógico de incidência na metodologia dialética a sistematização da experiência, que possibilita democratizar a produção do conhecimento, como reafirma a EQUIP (2016):

Imagem 53 – Conceito de Sistematização na EQUIP



Fonte: EQUIP, 2015

O protagonismo da sistematização tem sido assumido pelos educadores estão envolvidos com as ações sociais, os quais têm como principais protagonistas os sujeitos populares e as suas formas de organização social e política – a sistematização como ato de educar. A sistematização da experiência é a raiz da metodologia dialética da Educação Popular e significa a movimentação dos sujeitos na realidade social, em que sujeito e realidade são partes fundantes do concreto, um condicionando a outro, mas, ao mesmo tempo, servindo como impulso e atividade cognitiva que desoculta as contradições da existência de ambos: realidade e sujeitos.

Como a realidade não é estática, as condições sociais dos sujeitos, notadamente das classes populares, também não estão suspensas no ar, mas são uma construção social. Segundo Lola (2006, p. 2), em relação à sistematização da experiência como autocompreensão e autoformação de sujeitos situados histórica e socialmente:

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación. Por ello que hemos visto pertinente compartir las reflexiones en torno a la sistematización, refiriéndonos a algunas decisiones y desafíos propios como son su iniciativa y motivaciones, sus momentos, la participación y el trabajo colectivo, el diálogo de saberes, la memoria y la escritura, la producción de conocimientos y su carácter formativo.⁴²

A sistematização da experiência atua aguçando as contradições no cotidiano do fazer humano, exercita a capacidade de cognição dos sujeitos em sua ação educativa visando à superação da realidade social de opressão. No centro das metodologias participativas, a sistematização da experiência como instrumento da metodologia dialética da Educação Popular tem sido reconhecida como um novo modo de produção do conhecimento, como analisa Mejía (2006, p. 207, grifos):

d) *Suas práticas de sistematização de experiências contribuem não somente com metodologias variadas, com diferentes concepções críticas, mas também com as bases conceituais para uma forma de saber a partir das práticas. Sua produção de conhecimento tem entrado em discussão na área da pesquisa, rompendo com os paradigmas positivistas e racionalistas de produção de ciência e conhecimento.*

A sistematização da experiência quer reconhecer os sujeitos como produtores de conhecimento de sua realidade para seus territórios e para os seus modos de vida. Isso significa elevar o estágio de compreensão dos sujeitos sobre suas condições sociais e seu potencial para a transformação dos contextos como um ato educativo. Isso implica em perceber as relações de contradições entre as forças sociais, “Assim, em suma, a contradição

⁴² Toda sistematização, como um modo coletivo de produção de sentido, é sempre uma nova experiência, uma vez que está em jogo não um conjunto de procedimentos e técnicas padronizadas, mas as experiências, sonhos, visões e escolhas dos indivíduos e grupos que a assumem como uma possibilidade de autocompreensão e transformação. Portanto, temos visto reflexões de ações relevantes sobre sistematização, referindo-se a algumas decisões e desafios próprios, como sua iniciativa e motivação, seus momentos, a participação e o trabalho coletivo, o diálogo de saberes, a memória e a escrita, a produção de conhecimentos e seu caráter formativo. (Tradução livre).

dialética é real. Os contraditórios são forças, lutas, choques (ainda que a imagem seja tomada ao mecanicismo e constitua apenas uma metáfora para o uso do bom senso).” (LEFEVBRE, 1985, p. 195).

Nessa perspectiva metodológica dialética, a Educação Popular se atualiza porque a prática social dos sujeitos se reinventa alterando e recriando a realidade social. Desse modo, para além de situar essa perspectiva educativa em teorias de grandes intelectuais do campo da Educação Popular, como verdades absolutas, temos de reconhecer que cada um desses, ao seu tempo e diante de sua realidade social, conferiu à Educação Popular os sentidos que seus contextos sociais, políticos e econômicos exigiam para a leitura da realidade em seu tempo histórico, diante da atualização do capitalismo e da necessidade de reinvenção das lutas anticapitalistas.

Contudo, não há dúvidas de que a ação principal da Educação Popular é a luta pela transformação social das realidades de opressão, de exclusão e de desigualdades a que estão submetidas as classes populares. Isso significa que os sujeitos populares estão aprendendo, desaprendendo e reaprendendo nas transformações de si, diante das mudanças de sua realidade social e do alcance de suas ações na alteração das estruturas de poder e de dominação hegemônicas na sociedade.

O quinto princípio, **a transformação social**, é a grande aposta da Educação Popular como prática educativa da EQUIP, por isso, o eixo da realidade social como ponto de partida para a produção do conhecimento e como forma de dar inteligibilidade às práticas sociais das classes populares. A emergência nessa intelegibilidade está ligada à necessidade de transformação social, que está situada, predominantemente, no tempo presente, ainda que seja colocada sempre em perspectiva, sua relevância está situada no momento atual, nas questões sociais do hoje e que merecem mudanças urgentes. A transformação como horizonte que se realiza pelas ações de intervenção no tempo presente com repercussão e incidência na construção de um projeto de sociedade a curto, médio e longo prazo, contexto que exige a presença ativa dos sujeitos populares na transformação de suas condições sociais.

O sexto princípio, o **Projeto de Sociedade de Justiça Social**, é a afirmação do projeto de educação popular na perspectiva das classes populares. Aqui, não existe distinção entre projeto de educação e projeto de sociedade, uma vez que a intencionalidade político-pedagógica com que se realiza a concepção de educação está intrinsicamente ligada à concepção de sujeito que se quer formar e para que tipo de sociedade. Nesse aspecto, a densidade da proposta educativa da EQUIP está enraizada em uma construção denominada de

campo democrático popular que reúne movimentos sociais, partidos de esquerda, intelectuais progressistas, instituições locais e nacionais em torno da construção de um projeto de sociedade de justiça social, que não será obra de sujeitos iluminados e detedores do conhecimento, mas de uma construção das próprias classes populares nos processos cotidianos de luta por justiça social, pelos direitos da natureza e por uma vida planetária economicamente viável.

4 A PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: LUGARES COLETIVOS DE DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

4.1 Concepções de Educação Popular: aproximações entre teoria e prática

O princípio da incompletude social organiza nosso itinerário para sistematizar a produção da ecologia dos saberes nas experiências educativas dos povos do Sul do Mundo Latino-americano. Usamos o termo incompletude porque partimos de uma concepção de prática educativa que reconhece e reafirma a necessidade do diálogo com os saberes acadêmicos para que se possa pensar um projeto de sociedade com justiça social, mas também com justiça cognitiva.

Desse modo, entendemos que “[...] o princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e de debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento”. (SANTOS, 2006, p. 99). É essa incompletude que fundamenta o diálogo dos diferentes saberes a partir de diversos contextos sociais locais e globais que nos afetam cotidianamente.

Para isso, é necessário romper com a invisibilidade criada pela ciência eurocêntrica, que, exausta de si mesma, reinventa-se historicamente na sombra dos saberes colonizados. Como invenção do outro, os povos do Sul do Mundo Latino-americano desaparecem da versão histórica e heroica dos vencedores, mas sua luta pela epistexistência insiste em questionar essa versão oficial, como analisa o colombiano Gabriel Márquez (2014, p. 02), em seu discurso a *Solidão da América Latina*:

Pois se estas dificuldades nos entorpecem, nós que somos de sua essência, não é difícil entender que os talentos racionais deste lado do mundo, extasiados na contemplação de suas próprias culturas, tenham ficado sem um método válido para nos interpretar. [...] A interpretação de nossa realidade com esquemas alheios só contribui para fazer-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários. Talvez a venerável Europa fosse mais compreensiva se tratasse de nos ver em seu próprio passado.

A profundidade desse pensamento denuncia como as máquinas humanas, do século XVIII, introduziram uma educação para a inexistência sob o argumento do direito à igualdade, suprimiram identidades, extraviaram territórios e negaram toda forma de reinvenção e de mudança social para além de suas nações. As luzes da modernidade iluminaram o caminho colonial como condição para o progresso imperial e, na escuridão das

margens, ocultaram milhares de miseráveis e de subalternizados que sustentaram por séculos o projeto eurocêntrico de fraternidade e de liberdade, interrompido pela impossibilidade da promessa de igualdade para todos, como analisa Gabriel Márquez (2014, p. 2):

Não obstante, os progressos da navegação que reduziram tantas distâncias entre nossas Américas e a Europa, parecem haver aumentado nossa distância cultural. Por que a originalidade que é admitida sem reservas em nossa literatura nos é negada com todo tipo de desconfiança em nossas tentativas tão difíceis de mudança social? Por que pensar que a justiça social que os europeus desenvolvidos tratam de impor em seus países não pode ser também um objetivo latino-americano com métodos distintos em condições diferentes?

Apesar de produzir a revolução do conhecimento, o projeto de educação da modernidade foi, antes de tudo, uma forma de inferiorização de outros modos de vida, cuja produção do conhecimento consolidou a hegemonia de uma prática educativa como verdade absoluta. A ciência moderna tem sido um fosso epistemológico articulado pelo excesso de uma “neutralidade cega” e pela sua “objetividade racional” delimitada pelas linhas abissais que separam a concepção de educação colonial da de educação colonizadora.

Essa base epistêmica sustenta a tradição colonial, a dominação, a apropriação e a violência, arranjo que se reproduz na constituição da educação dominante no mundo que, como “Educação cívica”, desempenhou o papel pedagógico que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (CASTRO-GOMEZ, 2005). Um modelo de educação inspirada em uma prática educativa que, enclausurada nos muros das fábricas da revolução industrial, tem cumprido, ao logo da história, a missão produtiva de transmitir conhecimento mercantil.

Ao questionar esse modelo de ciência e suas repercussões na educação, Rousseau (1970, p. 52 *apud* SANTOS, 2010, p. 7), no livro “Um Discurso sobre as Ciências”, analisa a impossibilidade da efetivação das promessas de igualdade, de fraternidade e de liberdade defendidas pelo projeto de modernidade sob a égide do progresso da ciência e da técnica, ao inquirir: “[...] o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper nossos costumes?”. E acrescenta: “[...] há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar da natureza e da vida que partilhamos com homens e mulheres da nossa sociedade por um conhecimento científico produzido por poucos e inacessíveis à maioria?”. E, por fim, o autor indaga: “[...] contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente entre o que se é e o que se apresenta ser, o saber dizer e saber fazer, entre teoria e prática?”. A partir dessas questões, Santos (2010, p. 29) ressalta que esse modelo de ciência é caracterizado pela

construção de um pensamento abissal que invisibiliza outras formas de produção de saberes no mundo, marcado pela distinção entre Norte e Sul do Mundo Latino-americano, ao identificar tal modelo como:

[...] sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através das linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tanta que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (SANTOS, 2010, p. 31-32).

A construção do pensamento abissal identificado por Santos (2010) evidenciam que o projeto de dominação epistêmica na modernidade havia criado uma prática educativa enraizada em um modelo de ciência incapaz de dialogar com as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais da sociedade, ou, ao menos, no que diz respeito às questões da vontade geral ou do interesse comum. Essa hegemonia epistêmica tem consolidado a lógica capitalista e uma nova globalização colonial no mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Nesses territórios, os sistemas de educação têm sido destituídos de seu potencial transformador voltado para a promoção da justiça social, desregulados pela mercantilização do ensino público. A educação, como invenção da modernidade, apresenta-se na sociedade contemporânea em busca dos melhores métodos, dos especialistas e dos espaços reguladores e transmissores da ideologia dominante, ou seja, corresponde à passagem de uma sociedade disciplinadora para uma sociedade controladora. Dentro dessa lógica, a educação continua sendo elo de transmissão do paradigma dominante, conforme o relato de Veiga-Neto (2008, p. 40):

Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a Educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens [...] tornando-se um lugar ímpar na Modernidade.

O projeto da modernidade eurocêntrica foi se impondo como paradigma hegemônico de educação, de conhecimento e da ciência tradicional com repercussão na organização da sociedade da era colonial à capitalista. Diante da hegemonia desse modelo de educação, as práticas educativas das margens, das ausências tramam e reivindicam seu projeto de “[...]”

educação para a liberdade, a igualdade social e a felicidade humana, esses são os alvos que os constituintes devem perseguir para adaptar o sistema educacional brasileiro aos avanços das mudanças sociais” (FERNANDES, 1989, p. 225). A incansável prática social ressignifica os sentidos e os conteúdos que qualificam uma prática educativa, como um elo entre teoria e prática como parte da dinâmica que provoca mudança na educação e na sociedade. Essa incompletude nos possibilita sempre repensar o conceito de prática educativa como campo de luta dos opostos entre as práticas escolares institucionais e as práticas populares como possibilidade não apenas de transformação, mas de superação da educação dominante, do paradigma de produção do conhecimento e da ciência eurocêntrica.

Por isso, essa perspectiva estuda outros conhecimentos relevantes e necessários para a produção de teorias comprometidas com as transformações sociais das desigualdades entre os humanos e a construção de uma vida planetária sustentável, o que tem sido negligenciado pela ciência produtivista. Essa é uma prática educativa que reconhece a incompletude de seus saberes e cuja intencionalidade se abre para a diversidade de modos de produção do conhecimento no mundo. Assim, “A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecional e mais aberta”. (FREIRE, 2014, p. 36). Entre a tradição do pensamento de Paulo Freire e os novos modos de produção do conhecimento propostos por Santos (2010) na sociedade contemporânea, apesar das singularidades de ambos os pensadores e de seus contextos, sem dúvidas eles estão empenhados em questionar os sistemas de dominação e de opressão da sociedade capitalista.

Para isso, esses autores consideram relevante colocar em causa o paradigma de produção do conhecimento hegemônico e a sua finalidade no sistema mundo, por meio de suas estruturas escolares e de seu projeto de educação. Partido dessa possibilidade, adentramos o labirinto acadêmico da universidade como um projeto utópico de superação dos padrões desse contexto. Identificamos práticas educativas que propõem caminhos alternativos que levam a diversos lugares do conhecimento como saída do labirinto para a realidade social.

Isso porque ainda predomina na universidade um padrão dominante de conhecimento nas diversas áreas das ciências, que responde à lógica de produção para o desenvolvimento capitalista, portanto, antagônico ao projeto sociedade com justiça social. Construir um pensamento alternativo e contra-hegemônico nesse espaço acadêmico exige combinar atitude epistemológica com ações concretas de intervenção no meio universitário.

O primeiro desafio é tensionar a abertura da universidade para a reconhecimento de outros saberes e de outros lugares de produção do conhecimento, conferindo-lhes critérios de cientificidade na produção de novos paradigmas de educação comprometidos com as transformações da realidade social. O segundo é reconhecer que isso exige a intencionalidade política de um projeto universidade, cuja opção epistemológica passa pela construção de um projeto de sociedade mais justa e de um projeto de educação democrática, que nega os conhecimentos abstratos e silenciadores dos contextos sociais.

Assim, assumimos a educação como possibilidade, não como determinação, em que, sendo as classes populares protagonistas de sua prática educativa, sua ação cotidiana exige autorreflexão e autocrítica sobre seus processos pedagógicos e políticos em um movimento de reinvenção de acordo com a realidade social dos sujeitos. Por isso, a atualização da leitura da realidade capitalista se constitui como um dos maiores desafios para a compreensão da correlação de forças na sociedade pelas classes populares. Isso porque se multiplicam as formas de opressões, de desigualdades e de dominações, gerando sistemas complexos e desintegrados, o que exige da educação um projeto cada vez mais libertador dos sujeitos em formação.

Construir essa perspectiva desafia o nosso fazer como pesquisadora, uma vez que, sendo parte da observação, assumimos a distância necessária – apesar de não saber se é a mais coerente –, para melhor analisar e dissecar os elementos fundacionais que envolvem os sujeitos da produção do conhecimento em um “cerco epistemológico”⁴³. Para isso, construímos aproximações e distanciamentos nesse cerco e encontramos as distâncias imaginárias na consciência de que a investigação social também nos situa nas condições dos sujeitos da pesquisa, como afirma Paulo Freire, ao dizer:

Por uma questão de método, jamais me dirijo ou oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia e que procuro conhecer. Pelo contrário, “tomando distância epistemológica” do objeto de que resulta minha ‘aproximação’ a ele, o faço cercando o objeto. “Tomar distância epistemológica” do objeto significa objetivá-lo, “tomá-lo” em nossas mãos para conhecê-lo [...]. (FREIRE, 2012, p. 121).

Diante desse movimento na realidade, refletimo-nos e, com esse processo, não apenas vemos, mas também nos projetamos como imagens que se cruzam no tempo presente, entre o

⁴³ O “cerco epistemológico” é a operação na qual, para melhor me apropriar da subjetividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. O “cerco epistemológico” não é uma tentativa de isolar o objeto e de aprendê-lo em si. Procuro compreender o “cerco epistemológico” nas suas relações com outros objetos, procurando, sobretudo, como já disse, suas razões de ser.

passado e o futuro. Desse esforço cognitivo, com o qual, dentro da realidade, localizamo-nos politicamente, pretendendo superar as dicotomias sujeito-objeto, neutralidade-objetividade, tomamos a parte para compreender a totalidade das relações sociais, considerando que a mente se amplia para a compreensão das forças que influenciam essa realidade social. De modo que, “[...] para refletir sobre minha prática, não é necessário mudar de contexto fisicamente. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. [...] Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico.” (FREIRE, 2012, p.127). Esse movimento epistemológico sobre o concreto vivido – o real reativa as dimensões educativas para a construção de um projeto de justiça.

Investigar a concepção de práticas educativas, notadamente as que fundamentam e engendram a Educação Popular, exige a leitura da palavra, mas antes, sem dúvida, desafia-nos para fazê-la a partir de uma releitura do mundo. Essa postura evita os riscos na desterritorialização e na destituição dos sujeitos e de seus saberes como opções políticas que articulam um projeto de educação e de sociedade.

Considerando esse pensamento, destacamos que, antes da linguagem escrita, essa prática educativa tem sua origem nas experiências de resistências, nas lutas e na ressignificação de um paradigma social e cognitivo por parte das classes populares na reinvenção da vida. A matriz dessa reinvenção da educação, como campo de construção de uma sociedade mais justa, não é uma história recente, como registram as palavras de Mejía (2010, p. 206):

Deste modo, se reconhecemos que nosso pai é Freire, o nosso avô é Simon Rodríguez, professor de Simon Bolívar, que estabeleceu, no começo do século XIX, as bases da Educação Popular que a América precisava e que, então, foi proposta para alguns dos países das repúblicas latino-americanas. Foi retomada pelo movimento das universidades populares, no começo do século XX, e por alguns dos artífices da educação formal, com a peculiaridade de nossos povos e na busca da justiça através da educação.

A educação que educa para a justiça social é umas das marcas na trajetória histórica da Educação Popular na origem de seu caráter crítico, democrático, emancipador e alternativo. Enraizada em uma prática educativa política e pedagógica, a Educação Popular se constitui no próprio movimento de luta, de resistência e de anúncio de outro mundo possível pelas classes populares. Essa concepção de educação na perspectiva popular vai desenfileirando os sujeitos populares da escola e da educação mecanicista e eurocêntrica. Uma educação que se funde contra a lógica da reprodução do conhecimento como repetição e assimilação da cultura

colonizadora. A Educação Popular como alternativa retoma as vozes silenciadas, dando novo significado à palavra dos oprimidos no mundo e contextualizando sua leitura de mundo com a leitura da palavra.

Essa realidade educativa constitui as bases fundacionais que encontram na própria educação razões para se pensar outra educação possível alicerçada em uma matriz de construção popular, seja no sentido de conscientização de classe para a transformação social, conforme defende Paulo Freire; na perspectiva de uma educação popular como direito de todas as classes sociais sem distinção, segundo Jose Martí; ou, ainda, como autoformação, de acordo com Mariátegui; como também pensada para além da instrução, em Simón Rodrigues, dentre outros.

Medeiros (2010) investiga o processo histórico de formação dos princípios fundacionais da Educação Popular nos estudos de Alfonso Torres (2001), dentre eles: a leitura classista da educação e da sociedade, a cultura popular e o método dialético e participativo. Para essa autora, os pioneiros são Simón Rodrigues, Domingos Faustino Sarmiento e José Martí no processo de democratização da educação sob a influência dos ideais da Revolução Francesa. Apesar de reconhecer as aproximações, a autora afirma que a concepção de Paulo Freire de Educação Popular ligada à conscientização política e à dimensão de classe social, notadamente as classes populares, não pode ser confundida com as particularidades dos contextos e dos projetos de educação defendidos pelos autores citados. Ela justifica sua análise dizendo:

Desse modo, a Educação Popular, como movimento de conscientização e empoderamento dos sujeitos populares se constituiu desde a proposta prático-teórica de Paulo Freire, tendo como referente principal a realidade brasileira na qual a educação foi, como vimos, assumida primeiramente pela Igreja e pelos grandes proprietários, num período em que se voltou para a elite dirigente, sendo, já nos primórdios, marcada por questões de classe. (MEDEIROS, 2010, p. 121).

Diante desse pensamento, uma prática educativa comprometida com a justiça social dos oprimidos precisa ser levada a sério, não apenas no que diz respeito à relação entre educador e educando, mas no conjunto das forças sociais na luta por educação e pela democratização do conhecimento. Para Paulo Freire (2014, p. 34), “A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lindando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua

conscientização”. A prática social dos sujeitos oprimidos como produção do conhecimento para uma vida digna os suprimiu dos contextos científicos, mas não os resignou. Ao contrário, com ousadia, eles criaram e recriaram formas de luta por uma educação libertadora. E, nesse itinerário, reinventam os sentidos da escola e do projeto de educação que dialogam com seus processos de formação profissional e de cidadania plena.

Essa postura diante do mundo tem consolidado uma prática educativa no sentido originário da ação, do fazer, do labor, do real, da ação-intervenção, da ação-formativa, da ação-investigação, da ação-participativa, da ação na ação. Um ato prático educativo situado em vários lugares de produção do conhecimento, em que os princípios político-pedagógicos progressistas, os sujeitos populares, os conteúdos da realidade social e as metodologias participativas asseguram a construção de uma epistemologia de libertação de uma prática educativa comprometida com um projeto de justiça social.

Na atualidade, essa concepção de prática educativa assegura os sentidos que fundamentam o conceito de educação na perspectiva popular no mundo, que assume diferentes dominações, em razão dos contextos e das lutas sociais que os oprimidos têm protagonizado contra forças hegemônicas, como afirma Gadotti (2003, p. 10):

É nesse mosaico de experiências e práticas que surgem denominações diversas de educação que delimitam um campo próprio de atuação: educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação política, educação hospitalar, educação alimentar, educação na cidade, educação no trânsito... ora se identificando com a educação social, ora com a educação popular ou comunitária.

A construção de uma prática educativa que se confunde com os modos de vida de seus sujeitos se dá, pela luta contra a educação colonial e mercantil, na perspectiva de ressignificar e de superar a concepção de educação hegemônica, cujos propósitos têm sido a dominação e a expropriação do direito à justiça cognitiva dos povos do Sul do Mundo Latino-americano. Desse modo, devemos exaurir todas as formas de pensar uma prática educativa, em que o conhecimento de um camponês nordestino, ao plantar seu alimento em uma pedagogia alternativa que ensina a proteger a terra, veja seus conteúdos nos livros sem que seus saberes sejam inferiorizados; em que os produtos culturais de um afro-brasileiro, organizado em sua comunidade quilombola, possam assumir a versão original do conhecimento acadêmico enraizado em uma pedagogia do cotidiano, sem que a realidade de exclusão racial seja suprimida das páginas da história ou continue invisível.

As experiências dos círculos de cultura rearticulam o popular da cultura à educação. Ao mesmo tempo, as ações do Movimento de Educação de Base, no Brasil, são ventos de esperança para as classes populares. A constituição da extensão universitária por meio da criação das universidades populares na Argentina⁴⁴; a concepção de educação como autoformação⁴⁵ defendida por Mariátegui, no Peru; dentre tantas concepções de práticas educativas da América Latina, têm mantido o sonho de libertação dos domínios coloniais e da elitista capitalista.

Esse marco histórico pode ser estabelecido: primeiramente, com as lutas pela independência colonial; em segundo lugar, com as ideais de Educação Popular na construção de universidades populares, e em terceiro, com as experiências latino-americanas para a construção de uma escola própria, ou seja, de uma identidade à sabedoria Aymara e Quechua, em que um dos mais representativos foi o Ayllu da escola Warisata na Bolívia (1962)⁴⁶; em quarto lugar, com as experiências educativas latino-americanas de desocultação da educação dominante e elitista que culminou com o avanço do neoliberalismo nesse continente; e, no quinto aspecto, com a ideia de que o conhecimento produzido pela Educação Popular encontra as forças sociais que impedem a construção de um desenvolvimento humano mais justo, sem o qual as classes populares e os grupos oprimidos continuam em sua condição

⁴⁴ Para conseguir essa suposta “redenção espiritual” nas universidades, os estudantes argentinos propunham elevar o nível cultural da população, com mudanças nos métodos de ensino e incentivando a Educação Popular. O Congresso Nacional de Córdoba decidiu que a reforma deveria incluir a participação dos estudantes no governo universitário, ou seja, constituir um Conselho das Faculdades do qual participassem todos os professores titulares e substitutos, um representante dos estudantes e um representante dos graduados [...] da extensão universitária, com a constituição de Universidades Populares; da ajuda social aos estudantes; de um sistema que atentasse para as particularidades locais e regionais; e de uma orientação social, para que as universidades pudessem trabalhar para resolver os problemas nacionais. Ver Pericás em MARIÁTEGUI E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NO PERU, (2006, p.169-204). Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ln/n68/a07n68.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2016.

⁴⁵ O Amauta irá propor, sem se aprofundar muito no tema, novas “fórmulas” escolares, baseadas basicamente na “autoformação” e no controle dos métodos e dos conteúdos do ensino pelas próprias massas populares, e, com isso, possibilitar o surgimento de uma consciência revolucionária, a partir de uma progressiva educação “ideológica” do campesinato, realizada por docentes que fossem também indígenas. Essa seria uma forma de contrapor a difusão e a reprodução da ideologia dominante das elites e do governo. Ver Pericás em MARIÁTEGUI E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NO PERU, (2006, p.169-204). Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ln/n68/a07n68.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2016.

⁴⁶ Segundo Marcos Raul Mejía (2014, p. 04), essa escola foi “[...] una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social. Se constituyen las "Escuelas del esfuerzo" en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo”. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. 2017.

social de colonizados. Nesse sentido, a Educação Popular assume várias concepções na América Latina, como afirma Mejía (2014, p. 5):

Estos cuatro troncos históricos, en los cuales la búsqueda de una educación propia y en algunos casos llamada de "educación popular" fue llenado de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad, vuelven a surgir en nuestro continente en la década de los 60 del siglo pasado, constituyendo un quinto tronco que originaría una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías comunitarias, de la cual Paulo Freire, miembro del Movimiento de Cultura Popular en Recife, sería su exponente más preclaro.⁴⁷

A Educação Popular reafirma uma cartografia social como prática educativa dos contextos subalternizados, cujo pressupostos epistemológicos estão enraizados em “[...] uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas.” (STRECK, 2014, p. 21). Essa prática educativa tem inspirado as diversas formas de resistência, de reinvenção da educação e de um novo paradigma de conhecimento contra-hegemônico.

Nesse sentido, resolvemos falar de práticas educativas de Educação Popular, uma vez que “[...] a educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas.” (GADOTTI, 2003, p. 1). A Educação Popular é uma prática educativa que valoriza a ecologia dos saberes e que reconhece a diversidade dos modos de produção do conhecimento no mundo para além dos saberes eurocêntricos e estadunidenses, cujas objetividade e neutralidade reclamam, mas “[...] não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras [...] a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas em prática de conhecimentos e seus impactos em outras práticas sociais.” (SANTOS, 2010, p. 143). Para repensar a produção do conhecimento, temos de reinventar os modos como realizamos os estudos científicos, e, diante desse desafio, a prática educativa assume um papel imprescindível, pois o modo como se realiza e a sua incidência nos/pelos

⁴⁷ Estes quatro registros históricos, em que a busca de sua própria educação e, em alguns casos, chamados de "educação popular" foi preenchido com conteúdo no momento e nas particularidades de sua realidade, tornam a surgir no nosso continente na década de 60 do século passado, constituindo um quinto registro que levaria a uma série de processos que levaria o nome de Educação Popular, Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipatória, Pedagogias crítico-sociais, Pedagogias da comunidade, em que Paulo Freire, membro do Movimento de Cultura Popular do Recife, seria o seu expoente mais ilustre. (Tradução livre).

sujeitos que se formam engendram uma nova concepção de educação comprometida com a construção de um novo paradigma de sociedade.

Nesse aspecto, a Educação Popular deve desenvolver e difundir práticas e métodos que consigam aprofundar os novos paradigmas do cotidiano de uma educação para a libertação e para a promoção das virtudes, o que implica em questionamentos sobre o modo como deve ser construída essa perspectiva de educação, os quais foram suscitados por Paludo (2006, p. 59):

O que é uma Educação de qualidade para o povo, praticada desde a concepção da Educação Popular? Uma Educação que o capacite para os desafios de sobreviver e de ser protagonista de transformação? Uma Educação que eleve o popular à “condição de ser dirigente, de participar, de formular e de controlar quem dirige”? Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? [...] Que conteúdo damos para a expressão metodologia dialética (prática, teoria, prática)?

A partir dessas indagações, situamo-nos na perspectiva de prática educativa da Educação Popular que se realiza pela ação coletiva de produção do conhecimento que visa à formação de sujeitos reais, situados histórica e socialmente em experiências concretas de vida, de ensino-aprendizagem e de produção de novos saberes que se materializam nas lutas e nas resistências dos oprimidos do mundo. Uma prática educativa, em que a realidade na social se torna visível pela leitura crítica dos sujeitos e de seus conteúdos contextualizados que visam à formação de valores e de virtudes, que implica em autoconhecimento, em interconhecimento, em sociabilidade, em solidariedade e em desenvolvimento de competências para uma formação humana integral, valorizando os modos de vida, as linguagens, as culturas e os territórios dos sujeitos em formação e garantindo uma educação voltada para a justiça social.

Diante desse processo de construção do conceito de prática educativa da Educação Popular, passamos a justificar nossa opção política pelas bases de fundamentação de Paulo Freire (2014, p. 21), como uma: “[...] a prática educativa como prática social que se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si.” Esse autor aprofunda: “[...] em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja a ocultação interessa as classes dominantes da sociedade. Freire ainda afirma que assevera:

[...] Prática educativa iluminadora das tramas sociais e históricas. [...] Prática educativa progressista, libertadora exige de seus sujeitos que tenham uma eticidade que falta à responsabilidade da prática educativa autoritária,

dominadora. Prática educativa – sua boniteza está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o real dos educandos, ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nosso ponto de vista. (FREIRE, 2014, p. 44).

Essa prática educativa possibilita repensar o ser humano como ser de mudança e de transformação e, como tal, transformador, transgressor das estruturas sociais hegemônicas. Por isso, é preciso uma prática educativa contra-hegemônica que seja capaz de refletir politicamente sobre seu papel social, seus limites e suas contradições como campo para novas possibilidades de produção do conhecimento a partir de outros lugares, de outras linguagens e de outros sujeitos. Henri Lefebvre (1983, p. 75) diz que “A história do conhecimento não poder ser relacionada à história abstrata do ‘ser social’, mas à história concreta da prática social”. Portanto, uma produção intelectual séria não pode negligenciar os contextos que dizem respeito às condições e às situações sociais vivenciadas pelos sujeitos em processo de formação.

O desenvolvimento histórico da educação e o seu projeto de expansão imperial, apesar de sua versão hegemônica, suas contradições internas foram engendrando outros paradigmas de educação situados como contra-hegemônicos ou emergentes, desde a concepção democrática de educação que educa o homem⁴⁸ político na *polis* para uma prática educativa democrática, voltada para os direitos humanos, para a prática da liberdade, para as diversidades, para a conscientização política, sendo contextualizada, comunitária, dentre outras perspectivas. A partir dessas tantas, procuramos nos situar na educação como prática da liberdade, que significa a conscientização como um ato de libertação dos oprimidos, que implica a libertação dos opressores, como afirma Paulo Freire (2014, p. 80): “[...] a prática educativa é uma dimensão social, histórica, que tenha historicidade” e que, em toda situação educativa, implica os seguintes aspectos:

- a) A presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina. Educador e Educando.
- b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.
- c) Conteúdos. Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa, [...] que coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper e de optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

⁴⁸ Homem – entendido como ser humano – pois inclui homens e mulheres no mundo.

d) Método, processos e técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado.

Os princípios da Educação Popular vão se construindo pela interação entre os sujeitos, a realidade social e os conteúdos da prática social. Esses elementos constituem as bases de origem do político e do pedagógico nos processos formativos. A contextualização desses aspectos atualiza a reinvenção da educação e desconstrói a fissura entre prática e teoria construída pela educação dominante.

Em igual sentido, a contextualização da educação, como opção epistemológica de descolonização do ensino, ressignifica a participação ativa dos sujeitos populares como protagonistas na produção do conhecimento. Prosseguindo avança na afirmação das identidades das classes populares e da reterritorialização como parte da mesma dinâmica de transformação e de evolução do desenvolvimento científico e social. Esses elementos vão compondo o arcabouço epistemológico que organiza e rearticula os sentidos educativos das classes populares na escola formal e na própria educação popular, a partir da construção de novas metodologias no desenvolvimento do trabalho educativo do qual são sujeitos participantes, e não apenas sujeitos participativos.

Para compreender com maior ênfase o sentido educativo da prática da Educação Popular, recorreremos às concepções que os sujeitos da pesquisa, os educadores populares, atribuem ou qualificam a esse modo de produção do conhecimento. Perguntamos a eles como conceituam ou caracterizam a prática educativa da Educação Popular, em razão de suas vivências como educandos e, atualmente, como educadores populares no processo de multiplicação dos percursos formativos que desenvolvem junto às classes populares nos movimentos e nas organizações sociais. Nas contribuições dos educadores populares entrevistados, eles reconhecem que:

São processos educativos que valorizam e envolvem a **participação⁴⁹ ativa dos sujeitos/educandos na produção coletiva do conhecimento**, tendo como princípios a própria formação na ação, que significa a **formação a partir da própria prática** – que implica refletir sobre a prática para **transformar a realidade que será subsidiada pela formação teórica** – planejamento das ações e efetivação da ação, contribuindo para a produção de conhecimentos orais e escritos a **partir da sistematização**. (Entrevista, educadora Gênero, 2015, p. 8).

São práticas formativas que buscam **articular os diferentes saberes e práticas sociais** que os **sujeitos vivenciam nos seus percursos históricos de formação e de atuação profissional ou**

⁴⁹ Grifos nossos.

de atuação militante, são práticas que vêm fomentar uma **reflexão crítica sobre os sujeitos**, sobre a ação dos sujeitos no mundo, buscando visualizar as possibilidades que **os sujeitos têm de transformação dessa realidade e de transformação desse mundo**. (Entrevista, educador Campo, 2015, p. 4).

São processos de formação em que sujeitos, por opção pessoal, desenvolvem ações junto aos movimentos sociais, seja liderando ocupação de terra, abaixo-assinado, passeatas, **seja se colocando a serviço dessas organizações, desenvolvendo a assessoria técnica, assessoria pedagógica** ou mesmo **assessoria no campo da pesquisa levantando dados e informações a serviço de algumas lutas sociais** populares. (Entrevista, educador Popular, 2015, p. 8).

Esse campo da Educação Popular se desenvolveu de uma maneira muito fecunda no Brasil todo, no Nordeste, principalmente nos anos 70, 80, e se estendeu, continua presente [...]. Então, **essa coisa da participação, do respeito à diversidade, das formas de mobilização do conhecimento**, digamos, imprimindo **o sentido coletivo, compartilhado, solidário**, a importância de ter como referência, digamos, **o ponto de vista das classes populares. O objetivo de buscar**, digamos, **formas de emancipação, libertação, construção de independência, autorreferência das classes populares** desse processo, são elementos que **compõem essa filosofia, essa concepção**. (Entrevista, educador Trabalho, 2015, p. 2).

As marcas da Educação Popular estão inseridas no bojo da participação ativa dos sujeitos/educandos, na construção coletiva do conhecimento, na formação e na ação para a transformação da realidade, na sistematização do conhecimento, na articulação de diferentes saberes e práticas sociais, na reflexão crítica da realidade, no desenvolvimento histórico dialético, nos conhecimentos e nos saberes a serviço das lutas populares dos povos subalternizados pelas formas de dominação hegemônicas que consolidam a versão única de desenvolvimento expresso pela lógica do capitalismo para qual a educação é um instrumento de reprodução desse pensamento.

É por esse motivo que a Educação Popular retoma o político e o epistemológico como dimensões das relações de totalidade de sua prática educativa para uma formação comprometida com a ação-participante dos sujeitos populares, de forma que o pedagógico na “[...] própria prática, revelando a sua natureza política, que terminou por nos re-educar. [...] quer dizer: há uma natureza política do ato educativo, indiscutível.” (PAULO FREIRE, 1985, p. 17-18). Ou seja, à medida que as classes populares em luta exigem direitos e reconhecimento da sociedade para as questões sociais, das quais são vítimas, esses setores não apenas reinterpretem a realidade, mas, em uma ação educativa, transformam o mundo, a si mesmas e a sociedade como parte do desenvolvimento histórico das forças sociais em relação.

Paulo Freire (2014) retoma a dimensão política de democratização da educação que implicava no próprio processo de redemocratização política do Brasil, tendo como referências estudos e pesquisas que dialogassem sobre a realidade social brasileira. Combinando a educação com a construção de um projeto de sociedade justa, o autor inspira-se na construção

de uma identidade própria, fundamenta seu pensamento nos aportes marxistas na constituição de ideias originais da ação educativa popular, conforme Streck *et al.* (2014, p. 60) analisam, situando alguns aspectos que definem a aproximação entre Educação Popular e marxismo, quais sejam:

- a) A ação educativa enraizada nas relações sociais, onde todos ensinam e todos aprendem ao mesmo tempo (concepção epistemológica, conhecimento como processo de aprendizagem, como apropriação, reinterpretação e *recontextualização* de saberes).
- b) A aposta no protagonismo e no papel dos oprimidos como sujeitos de transformação (proletariado em Marx).
- c) O educador, a partir da diretividade da Educação, como intelectual orgânico (Gramsci) comprometido com a transformação social.

Centradas no paradigma emergente de educação, as experiências educativas dos projetos de extensão realizadas por Paulo Freire (1960) com os setores populares denunciavam os sistemas de opressão, mas também anunciavam novos modos de produção do conhecimento no processo educacional das classes populares.

Essa realidade, por um lado, expressava uma nova concepção de prática educativa, de pesquisa e de extensão social na universidade. Por outro lado, ultrapassava o caráter apenas de alfabetização dos sujeitos políticos, articulando problematização e conscientização para a transformação da realidade de desigualdade social a que estavam submetidas as classes populares. Em relação à educação como prática da liberdade Freire (2011, p. 32) afirma a seguinte fundamentação:

Através da Educação libertadora, não propomos meras técnicas para chegar à alfabetização, à especialização para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da Educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isso para mim é um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou uma mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

A prática educativa da Educação Popular se vincula ao projeto de sociedade que considera a realidade social dos sujeitos, o diálogo, a transformação social, a conscientização e a luta de classe como elementos básicos de enfrentamento ao etnocentrismo europeu. Essa

perspectiva de ensino é um território social, em que os sujeitos em formação são produtores de conhecimento, de interconhecimento e de redes sociais de solidariedade nas lutas por justiça social, a partir de uma relação de alteridade educativa entre educador e educando. Por isso, a escola sempre foi um instrumento de disputa para as classes populares como parte de um projeto de sociedade justa.

Na década de 1960, grande parte das instituições brasileiras teve seus ideais cerceados pelo regime de exceção instalado com o Golpe de 1964. Esse rompimento com a legalidade democrática reprimiu as liberdades individual e coletiva e o direito à organização social, com fortes impactos nas classes populares e, conseqüentemente, no desenvolvimento do país. Em contraposição, a Educação Popular nos movimentos sociais se caracterizou pela utilização de vários instrumentos pedagógicos de formação política dos sujeitos, trabalhando uma linguagem crítica por meio de peças de teatro, de atividades artísticas nos sindicatos e nas universidades, de exibição de filmes e de documentários, de alfabetização da população rural ou urbana marginalizada.

Essas experiências educativas revelam outras formas de produção do conhecimento como caminhos para a biodiversidade dos saberes⁵⁰ necessários, destinados a pensar outras soluções para a sociedade contemporânea. Streck (2014, p. 29) afirma que, “[...] de modo geral, a memória mais recente sobre Educação Popular remete-nos à sua íntima relação com os movimentos sociais, com grupos e associações populares na luta contra práticas culturais e educativas hegemônicas”. A realização do Concílio Vaticano II, os documentos de Medellín, a Teologia da Libertação e as experiências revolucionárias praticadas na América Latina, baseadas nos ideais marxistas e cristãos, favoreceram a construção de organizações populares autônomas, marcando o início dessa concepção de educação:

A história da Educação Popular está relacionada à trajetória de luta dos movimentos sociais populares na América Latina e, como se pode observar, é a dimensão política de suas propostas educativas, sua identidade de classe e suas práxis pedagógicas que contrariam alguns aspectos da visão de mundo dominante que os une. (STRECK, 2014, p. 10).

No Brasil, destacam-se como parte desse processo histórico as atividades culturais que culminaram com a criação dos Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE); do Movimento de Cultural Popular (MCP), na Prefeitura do Recife; e dos

⁵⁰ A biodiversidade dos saberes, segundo Santos, discute alternativas epistemológicas a partir de práticas educativas concretas produtoras de saberes no Sul do Mundo. Ver mais em Santos (2005).

Movimentos de Educação de Base, em vários estados, ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A cultura popular, especificamente a nordestina, retomou sua dimensão de identitária de organização da vida do povo, trabalhando seus comportamentos, seus valores e seus costumes:

Com a criação dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), a esfera cultural foi encarada como vigoroso suporte para contestação das desigualdades sociais, por meio da afirmação das práticas, representações e linguagens dos grupos populares. Portanto, ancorados nas premissas dialéticas, dialógicas e culturais da Educação Popular, buscando identificar e compreender aproximações teóricas de sua pedagogia. (STRECK, 2014, p. 54).

O campo político, como marco histórico da Educação Popular, no Brasil, confunde-se com as experiências do Campo Democrático e Popular, com os processos socioculturais, políticos e econômicos que atravessam a vida da população brasileira. Para uma melhor compreensão do que se caracteriza como Campo Democrático e Popular, Paludo (2006, p. 46) define: “Constituiu-se como movimento contra-hegemônico e orientou-se por utopias de transformação social, as quais foram atribuídas às mais diversas denominações. A Educação Popular se confunde com a construção de um projeto político de sociedade no Brasil.” No nosso país, os primeiros ensaios conceituais sobre Educação Popular, na década de 1960, foram as campanhas nacionais de alfabetização, com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB). Durante o governo de Jânio Quadros, a perspectiva de educação detinha um viés predominante de dominação do povo e se efetivava via ensino primário e por meio da alfabetização de adultos. Assim relata Saviani (2010, p. 317):

[...] A expressão “Educação Popular” assume, então, o sentido de uma Educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo a Educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Esses conceitos revelam o forte papel da educação na ação coletiva social dos setores populares. A partir da década de 1970, emerge a educação do educador, ou seja, a formação cidadã como instrumento político, registrado por Gadotti (1992, p. 141) quando assim se pronuncia: “[...] a Educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a”. Essa concepção marcava os campos de divergências entre a concepção dialética da educação e a perspectiva metafísica, sendo esta caracterizada

como uma pedagogia da essência, extremamente determinista e mecânica, enquanto a pedagogia dialética é social, científica, voltada para a construção do homem coletivo, como ser político, histórico e concreto.

Essa concepção de Educação Popular marcou a forma de intervenção dos movimentos sociais que se aglutinavam em torno de bandeiras de lutas, parte delas oriundas de seu cotidiano, geralmente ligadas às péssimas condições de saúde, ao acesso à Educação, à moradia, ao saneamento básico, à segurança, às relações trabalhistas etc. Daí a importância do recorte da Educação Popular sobre o enfoque da educação protagonizada pelos movimentos populares no processo de organização das lutas por direitos, sob a qual se originam práticas educativas libertadoras de desocultamento da realidade social. Ao tentar conceituar a Educação Popular, Gohn (2010, p. 10) afirma:

[...] Inicialmente, busquei nomear o processo educativo que tratava da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da Educação formal – escolar –, mas também da Educação Popular relacionada aos processos de alfabetização de adultos, sob as modalidades alternativas.

Algumas das marcas identitárias dessa prática educativa enfatizadas pelos educadores populares, como sujeitos protagonistas dessa concepção de político-pedagógica, encaminham-nos para o mapeamento e a discussão dos princípios epistemológicos da Educação Popular. Essa perspectiva de justiça cognitiva enraizada na realidade social dos sujeitos populares ressignificou os sentidos e os significados de justiça social e de dignidade humana.

Desse modo, essa concepção de educação coloca em questão o paradigma hegemônico educacional e, por vezes, ultrapassa as noções de direitos humanos ocidental, de educação formal, de participação representativa, de democracia liberal, de participação política institucionalizada, da dicotomia entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular, da versão hegemônica de ciência racional, da visão meritocrática e individualista do ensino, dentre tantos conceitos hegemônicos que se impõem como verdades absolutas nos diversos espaços educativos. A partir da Educação Popular e da intervenção das classes populares na luta pela educação, essa lógica vai se alterando para uma proposição mais emancipadora e mais humana da educação pública estatal.

Diante dessa realidade, nossa pesquisa assume os desafios filosóficos e epistemológicos de superação do desperdício das experiências, proposto pelo sociólogo Santos (2010). Desse modo, partimos da possibilidade de se produzir um pensamento

alternativo, situado na ecologia dos saberes como um questionamento à monocultura do saber que

[...] tem de ser confrontada com a identificação de outros saberes e outros critérios de rigor que operam credivelmente nas práticas sociais. [...] para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente os saberes científicos. (SANTOS, 2010, p. 98).

Por isso, há a necessidade de tornar inteligível os saberes populares que se geram na prática social dos sujeitos, o que exige uma compreensão solidária a partir do diálogo que, problematizando a realidade, encontra na leitura da palavra a possibilidade da leitura de um novo mundo.

Considerando que a Educação Popular vem se construindo como prática educativa alternativa na produção do conhecimento, tendo como conteúdo a realidade social em seus processos formativos, ou seja, as experiências dos sujeitos oprimidos no mundo, passamos a levantar alguns dos princípios educativos que conseguimos mapear em nosso processo de investigação sobre a prática da Educação Popular. O estudo dessa prática educativa se afirma na construção de alguns princípios fundacionais de sua concepção de educação, tais como: a) **a realidade e a prática social dos sujeitos como *lócus* do conhecimento;** b) **a pedagogia ação-participante;** c) **a construção coletiva do conhecimento;** d) **as metodologias participantes;** e) **a transformação da realidade social;** f) **o projeto de sociedade;** g) **a epistemologia dos saberes populares.** Aprofundamos os sentidos de cada um desses princípios. Na perspectiva de aprofundar os fundamentos da Educação Popular nas experiências da EQUIP, passamos a qualificar o que reconhecemos a partir dos estudos teóricos e empíricos como matriz político-pedagógica da Educação Popular na produção do conhecimento.

4.2 Princípios da Educação Popular: Pedagogia-Ação Transformação no Sul do Mundo Latino-americano

O primeiro princípio é o **conhecimento da realidade social dos sujeitos na produção do conhecimento** – centra-se na leitura da realidade social como atualização da prática dos sujeitos, da educação popular e das alternativas de lutas anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal como pilares de sustentação dos processos de dominação e de opressão no

mundo como condição para a construção das ideias de um projeto de sociedade com justiça social. A leitura da realidade social implica, **primeiro, a leitura da realidade subjetiva** do sujeito, o seu lugar na realidade, a sua condição e a sua situação social, o que vai levando o indivíduo a repensar sua própria ressignificação no mundo como sujeito coletivo, que implica sua articulação para uma participação ativa como protagonista político. Isso sugere a necessidade da **segunda leitura da realidade social como subjetividade coletiva**, o encontro do “eu” com o “nós”, como humanos capazes de articular, pelo conhecimento, as relações que geram opressão e que afetam a sua individualidade, mas também a de outros sujeitos, os quais, negados pelas formas de dominação, geram resistência e se reinventam como classe social, as classes populares.

Diante desse movimento na realidade, encontramos a **terceira leitura da realidade social de classe**, as classes trabalhadoras, operárias, populares, subalternizadas, exploradas, dos oprimidos, dos discriminados, dos inferiorizados socialmente, o que implica em analisar os fatores econômicos, políticos e sociais de maneira mais ampla da sua atuação na geopolítica no mundo, envolvendo o encontro do “eu” com o “nós” e os “outros” que estão submetidos às mesmas condições de vida, apesar de suas especificidades. Isso implica na **quarta leitura da realidade social política**, no sentido de mapear e entender quais são as forças sociais envolvidas nas correlações de forças, como condição de pensar modos de inteligibilidade de saberes e de lutas que possibilitam uma ação-transformação como condição para uma intervenção mais sistemática. Esse percurso exige uma **quinta leitura da realidade social para a construção de um projeto de sociedade**: ora, se há um projeto hegemônico, é possível a construção de um projeto alternativo de sociedade que tenha a realidade social como ponto de partida para a viabilidade política estrutural e organizativa das classes populares em torno de um projeto com justiça social.

As dimensões que fundamentam uma leitura da realidade social mais profunda que vai se ampliando em decorrência dos níveis de participação dos sujeitos coletivos e das suas formas de intervenção na sociedade, compreendendo suas condições de existência como uma construção histórica e social. Nesse itinerário, surgem novos elementos para análise da realidade social, como discute Paludo (2006, p. 47-48) sobre esse primeiro princípio:

Os documentos e textos demonstram o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, na qual incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em

seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. Ao que parece, o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui. Estas necessidades, além de materiais, são de ordem também espiritual, afetivas, de reconhecimento, valorização, participação e não-discriminações de qualquer ordem.

Nesse sentido, a realidade social, nos contextos da Educação Popular, deve considera uma a pratica educativa em que o elemento principal é a realidade social, a qual é o ponto de partida, que implica a própria prática dos indivíduos envolvidos nos processos de formação, ou seja, a realidade como prática dos sujeitos do conhecimento, como definem os educadores populares da EQUIP:

[...] o ponto de partida para a ação formativa seja a realidade. É a prática das pessoas que estão envolvidas com essa realidade. É a prática como um critério de construção do conhecimento – a prática é a realidade social, porque a realidade social é pensada como prática também [...]. (Educador Popular, entrevista, 2015).

O conceito prática está muito relacionado com a atuação dos sujeitos sociais no sentido de poderem **compreender a realidade em que vivem**. Na verdade, esse conceito prática advém de uma teoria marxista muito relacionada à questão da dialética marxista, aonde se faz um debate, **uma discussão em torno dos processos contraditórios da realidade social, e**, a partir dessa análise, se preestabelece uma síntese e uma antítese para **poder atuar na realidade social**. (Educador Político, entrevista, 2015, grifos nossos).

A prática educativa no sentido de que há uma busca incessante, porque isso não é fácil, é complexo, há uma busca incessante de se fazer uma prática, cujo **primado é a análise da realidade**. Esse é o primeiro ponto, porque nós partimos de uma metodologia que tem em comum, na base, a realidade social, não teria outra forma, nós pensamos assim, para quem pensa que os atores sociais têm que ser protagonistas da história, sujeitos da história. (Educadora Cidadania, entrevista, 2015, grifos nossos).

Dentro do campo da pedagogia, eu acho que é **essa ideia de emancipação, é uma ideia forte, esse sentido libertário, quer dizer, é uma prática pedagógica que não é técnica, é uma prática pedagógica que é política que visa posicionar e reposicionar esses sujeitos na sua realidade** [...] a gente analisar essa realidade de um modo mais universal. Então, fazer esse movimento da especificidade, da particularidade, da singularidade para um movimento do universal para que, a partir disso, **você possa voltar para essa realidade, olhando para essa realidade de um modo diferente, olhando com mais elementos**. (Educadora Social, entrevista, 2015, grifos nossos).

A prática social é o critério principal para produzir uma concepção de prática educativa que, situada no campo da Educação Popular, introduza os modos de vidas e os contextos dos sujeitos que foram ignorados pelo cânone do conhecimento científico. Ao destacar a compreensão de prática educativa nos descritores citados pelos educadores, vamos

encontrando os princípios que referenciam inicialmente o conceito político da Educação Popular, como: **“formação na ação, que significa a formação a partir da própria prática”**; **“uma discussão em torno dos processos contraditórios da realidade social”**; **“primado é a análise da realidade”**; **“é uma prática pedagógica que não é técnica, é uma prática pedagógica que é política que visa posicionar e reposicionar esses sujeitos na sua realidade”**. A realidade social como conteúdo da prática educativa dos sujeitos, como afirma Medeiros (2010, p. 28): “Em tal concepção de realidade, o sujeito não somente é real, mas também necessário, sendo ele que movimenta a realidade por meio da prática social, criadora da realidade e do próprio sujeito.” Nessa perspectiva, sujeito e realidade são elementos reais que se penetram, transformam-se e se educam em processos concretos e interdependentes, como afirma Florestan Fernandes (1989, p.13), ao discutir a incidência dos sujeitos como força determinante da relação de transformação entre educação e sociedade: “Um não se transforma nem pode transformar-se sem outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer educação “democrática” teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora.” O autor defende ainda que:

[...] consiste em tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógicas a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos como sujeito principal do processo educativo. O sujeito negado, esquecido e excluído impõe-se, agora, por sua própria presença na sociedade civil e por sua própria força coletiva de classe, como alfa e ômega da educação. (FERNANDES, 1989, p. 17).

A importância do ato de ler significa a leitura do real que implica em se colocar na e diante da realidade como parte e como totalidade concreta das condições existenciais, desvendando as forças determinantes desses contextos sociais, identificando suas contradições reais e seus potenciais de transformação. Por isso, é necessário enfatizar a distinção entre prática pedagógica técnica e prática pedagógica política, sendo que esta última tem sido suprimida pela dimensão técnica da racionalidade dominante do conhecimento. Nessa realidade, a ciência se desvincula da construção democrática de educação assim como se separa das questões sociais.

Nessa prática educativa, a neutralidade estimula uma “críticidade especializada” que olha o mundo em fragmentos sem procurar suas relações sociais de totalidade. É por esse motivo que a “[...] ‘leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’ se impõem como prática indispensável na reinvenção do mundo. A assunção de nós próprios como sujeitos e objetos

da História nos torna seres de decisão, da ruptura, da opção, seres éticos.” (FREIRE, 2014, p. 66). Assumir a concepção de prática educativa popular na perspectiva democrática e participativa significa romper com a lógica que justifica a centralidade de uma formação para o desenvolvimento de habilidades e de competências, notadamente a instrução para a manutenção do homem como máquina racional que sustenta o sistema capitalista e as suas formas de dominação.

É necessário que essa realidade provisória seja encarada como uma construção social histórica de dominação do homem sobre o homem. Contra essa perspectiva, uma educação comprometida com a formação dos oprimidos deve assegurar uma leitura crítica da palavra, do mundo e da realidade como uma possibilidade de construção de outra realidade que significa a participação ativa dos sujeitos, como analisa Gadotti (2010, p. 344-345), ao sistematizar o conceito de realidade em Paulo Freire:

Ele nos fala do “estudo da realidade” que não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos dados, isso em uma atitude constante de investigação dessa realidade. Não é possível, para Paulo Freire, que a leitura da realidade seja um esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que a vivem. O desvelamento da realidade implica a participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem.

A prática educativa da Educação Popular tem como marca a dissidência, não apenas por opção, mas pela negação de sua presença no cânone científico – que, qualificada de educação não formal, pretende deslegitimar todo seu arcabouço epistemológico e metodológico de concepção de educação. Em igual sentido, ignora os sujeitos e as suas realidades como lugar de produção do conhecimento. Mas a dinâmica construída pela Educação Popular, ao longo das últimas décadas, vem rompendo com as fronteiras do informal e não formal, dos saberes populares e dos saberes acadêmicos, da lógica formal com a lógica das experiências, da objetividade e da subjetividade, da realidade e do abstrato.

Na diversidade dos saberes e das práticas sociais dos sujeitos coletivos, tem-se feito educação. Portanto, essa é uma pedagogia que se reafirma nos cursos de pedagogia do MST, nos saberes da cultura dos povos originários, no conhecimento pedagógico feminista, na educação contextualizada dos povos quilombolas, na educação comunitária na luta pela reforma urbana, nas oficinas da universidade popular dos movimentos sociais, nas lutas por

uma escola cidadã, dentre tantas outras experiências que traduzem a Educação Popular como um lugar de construção social coletiva.

A Educação Popular é uma prática educativa cuja pedagogia participante se contrapõe à pedagogia da exclusão e da dominação. A Educação Popular tem sua origem na opção preferencial pelos oprimidos e nas suas lutas pela libertação. Nesse sentido, quando se discute os desafios da reinvenção dessa perspectiva na atualidade, vários estudos apontam para a ressignificação do princípio da realidade social como ponto de partida para a leitura concreta das forças hegemônicas capitalistas e de suas ramificações, tais como: a globalização colonial, o avanço na destituição do Estado Social, o avanço das forças conservadoras, como também as novas formas de lutas e as alternativas contra-hegemônicas, como analisa Mejía (2006, p. 208, grifos do autor):

a) *A primeira reformulação da Educação Popular atual fixa-se na fidelidade a seus princípios*; o primeiro deles é partir da realidade concreta: o capitalismo globalizado e neoliberal não apenas aprofunda as leis básicas do capital (taxa de lucro, acumulação, monopolização e exploração), como também modifica muitas das formas de controle e realização do lucro, significando uma mudança nas regras do jogo.

A força em escala com que o capitalismo se movimenta no mundo na produção das diversas formas de opressão e de dominação nos coloca como desafio constante o desenvolvimento de uma prática educativa que garanta a leitura da realidade local e das suas múltiplas escalas, ao passo que valorize a construção do poder popular e a diversidade dos sujeitos em processos de formação e de intervenção social. Diante dessa opção, os aspectos social e político dos sujeitos se reencontram pelo interconhecimento dos saberes enraizados em práticas que se realizam pelo reencontro entre realidade, educação e projeto de justiça social. Esses processos de produção do conhecimento se realizam pela formação na ação e pela formação programada, que implica em refletir sobre a realidade atual, fazer projeções, rearticular as estratégias, refazer os caminhos e reanimar os sujeitos para a reativação participante das transformações sociais, tendo a educação como possibilidade de justiça social.

Essa matriz inaugura um novo paradigma de produção do conhecimento que vem se contrapondo ao padrão eurocêntrico. Desse modo, a prática educativa da Educação Popular, que assegura a realidade social como ponto de partida para a produção do conhecimento, somente pode existir a partir dos sujeitos sociais coletivos, ou seja, da participação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento, que implica repensar as relações entre educador e

educando e entre educando e educando, bem como a interação entre a educação popular e a universidade, tendo ambas como espaços educativos em que os sujeitos se educam, transformam-se e se reinventam, na constituição de uma prática educativa que coloca em diálogo os saberes populares e os saberes acadêmicos.

Diante de novas metodologias não eurocêtricas, a Educação Popular lê o mundo do ponto de vista do colonial, do oprimido, do subalternizado, reposicionando-se no mundo como mecanismo ativo da história na reinvenção do conhecimento como construção coletiva contra a lógica individualista da educação mercantil capitalista, como afirma a Educadora Social (2016, p. 14):

[...] a saída individual é a proposta do neoliberalismo! Se a proposta da educação é uma proposta libertária, ela não pode ser individualista, tem que ser coletiva. [...] O projeto neoliberal está destruindo tudo o que não abraça a causa do individualismo, dos resultados, das metas, dos resultados de quantificação; e a educação não é nada disso.

Nesse sentido, a atitude dialógica é tida condição para a interação e para o reconhecimento e o interconhecimento. Tal atitude reafirma posições epistemológicas horizontais, em que quem ensina também aprende, quando que assume a fala, tendo um ponto de vista diferente de quem ouve, sua posição não seja negada, inferiorizada ou dada como irrelevante para a construção de um conhecimento novo e de uma nova prática social. Considerando essa posição, é fundamental refletir sobre a construção da dimensão coletiva do conhecimento, como segundo princípio da Educação Popular, o qual passamos a discutir.

O segundo princípio é o **conhecimento como construção coletiva**. O diálogo, a participação, o interconhecimento, as relações horizontais dos saberes, o respeito à identidade humana, dentre outros, são elementos que pressupõem a superação do saber dominante, dos conteúdos desterritorializados, do sujeito passivo, das relações hierárquicas de saber que geram formas de poder e de dominação. Na construção coletiva do conhecimento, os sujeitos em interação ativa – educador-educando e educando-educando – são desafiados para o desenvolvimento de uma postura democrática e participativa, mas, sobretudo, de interconhecimento. Essa posição exige o questionamento e a superação da visão monolítica e unilateral do processo de ensino-aprendizagem, que, na lógica da instrução, realiza-se como um monólogo de quem acredita que domina o conhecimento, por vezes, repositório da verdade única, e de quem foi construído socialmente como sujeito irrelevante para a produção do conhecimento, passivo e depositário do saber culto e formal.

Contrariando essa lógica instituída, indagamos de que construção coletiva do conhecimento estamos falando quando nos referimos à Educação Popular? É a construção coletiva que está situada no ser, nos fazeres e nos saberes dos sujeitos populares que se organizam no cotidiano das lutas coletivas por dignidade e direitos. É uma construção que se realiza em processos de reinvenção da dimensão das coletividades, que se contrapõem à visão individualista da educação para o mercado, cuja lógica é a competição e a individualização dos sujeitos.

A leitura da realidade como prática social de produção do conhecimento reconhece a interpretação dos sujeitos individuais, que não é suprimida em nome dos sujeitos coletivos, mas, pelo contrário, as diversas e distintas visões se confrontam e, a partir de suas contradições, produzem novas subjetividades, novos sentidos da vida coletiva, novos conhecimentos e novas possibilidades de transformação da realidade e da sociedade. Portanto, a construção de mecanismos democráticos no processo coletivo de desenvolvimento do conhecimento constitui um desafio permanente. Segundo o Dicionário Paulo Freire (2010, p. 77), isso representa “desconcentração de poder”, quando diz:

O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia de libertação ou da ‘educação como prática da liberdade’. No trabalho coletivo podemos exercitar sua “teoria da ação dialógica” que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas.

O coletivo na produção do conhecimento tanto se refere aos atores coletivos, notadamente os sujeitos populares, organizados nos movimentos sociais de resistência, de denúncia e de reinvenção social, como, indiscutivelmente, também se refere às dinâmicas organizativas que fomentam momentos de formação que visam à consolidação de relações democráticas e qualificadas de intervenção social. Com esse propósito, a educação popular articula novas formas e novos modos de produção do conhecimento, cuja lógica da interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão ocorre no cotidiano das lutas por direitos, isto é, na ação política reivindicatória, no espaço público. Desse modo, os processos de formação programada nos movimentos sociais no cotidiano de suas lutas e mobilizações, procura analisar os impactos desses processos na sociedade, refletir sobre sua prática social e encontrar novas estratégias de luta política na sociedade. Essa ação política ativa/participativa e programada vai reconfigurando os modos de fazer das classes populares e desenvolvendo

novas metodologias participativas, ou seja, além do fortalecimento dos sentidos coletivos e de lutas, há novos modos de produção do conhecimento.

A Educação Popular é um lugar de construção social coletiva do conhecimento e de reinvenção democrática da participação das classes populares na sociedade, mas não se afirma como a única forma de produção de saberes. Ao contrário, reconhece a educação institucional como campo de luta pela democratização do conhecimento, sendo, portanto, lugar fundamental para a construção coletiva do conhecimento. Ainda que se constitua como um campo de tensão nas lutas coletivas em torno do projeto de educação com justiça social, reconhecemos que esse projeto precisa articular redes de interconhecimento e de reconhecimento entre saberes populares e saberes acadêmicos.

Certamente, a intencionalidade da produção coletiva do conhecimento nessa perspectiva de projeto educativo de justiça social dificilmente se concretizará pelo velho arcabouço eurocêntrico da ciência racional. Em relação as metodologias participativas que constitui um dos princípios fundacionais da Educação Popular, tema que será retomando na discussão seguinte, buscamos qualificar e caracterizar como se realiza a construção coletiva do conhecimento na visão dos educadores populares. Sobre isso, os educadores populares descrevem:

Essa equipe era muito disciplinada em torno de produção do conhecimento, de leitura, de discussão, de preocupação com a realidade, com o contexto do Nordeste. Então, o que me impactava era exatamente a disponibilidade que essas pessoas tinham para poder entender essa região e poder fazer com que os movimentos sociais entendessem a região e buscassem fazer propostas de mudança social. Então, isso me impactou profundamente. (Educador Político, 2016, p. 5).

[...] Então, essa produção de conhecimento era muito importante porque era resultado da reflexão que era feita coletivamente. Não era um conhecimento produzido a partir de leituras de textos ou a partir de uma, digamos, de uma leitura uniforme. Muito pelo contrário, era resultado da reflexão que era feito coletivamente que se transformava nesse material. (Educador Político, 2016, p. 10).

Dessa ideia da construção coletiva do conhecimento, da construção de um conhecimento que nasce, que surge, que brota a partir da experiência dos grupos sociais, a partir da experiência, da cultura das pessoas, a partir desse processo de vivência e de luta política para a compreensão da realidade, para a transformação da realidade [...]. Educar não é transmitir conhecimento, mas educar é construir conhecimento em diálogo com os outros sujeitos a partir das experiências que os diferentes sujeitos tem e produzem, ou seja, não existe um conhecimento certo, um conhecimento verdade, mas os vários conhecimentos que os sujeitos têm que podem ser articulados, podem ser dialogados, problematizados, construindo, a partir disso, uma visão de mundo muito mais ampla, muito mais complexa dessa realidade que não é única, que é diversa, que é plural e que se constitui de modo diferente dentro dos diferentes contextos e lugares, porque cada contexto de cada lugar tem sua conjuntura social, política,

econômica, tem seus processos de contradição, de empoderamento e de alienação. (Entrevista, Educador Campo, 2016, p. 7).

O educador não é o que detém o conhecimento e que vai repassar, ensinar esse conhecimento para os educandos, são seres humanos que têm conhecimentos distintos e, ao se colocarem em diálogos e ao se colocarem em relação a esses conhecimentos diversos, se põem em movimento sempre produzindo algum tipo de conhecimento novo. (Entrevista, Educador Popular, 2016, p. 7).

Nessa perspectiva, as pessoas se educam, quando, olhando para si, veem-se como sujeito situado no coletivo, que partilha ignorâncias e conhecimentos, contextos e situações sociais em igualdade de sofrimento, mas também de resistência e de alternativas. São pessoas diversas e diferentes com o firme propósito de luta pela igualdade de direitos, recusando qualquer discurso que resuma sua situação em condição de oportunidades. São sujeitos que se veem como parte e totalidade das dimensões que constroem uma humanidade mais justa e comprometida com a sustentabilidade do planeta.

Considerando esse pensamento, as concepções dos educadores como processo e produto do seu protagonismo na construção coletiva do conhecimento reafirmam que a prática educativa da Educação Popular não secundaria suas individualidades, suas diferenças, suas crenças, seus valores, suas culturas, seus aprendizados, suas experiências de vida, dentre outros aspectos. Ao contrário, a Educação Popular potencializa essas dimensões como forças da ação coletiva dos sujeitos diante dos desafios da reinvenção de si, da sua identidade como classe popular e dos espaços de construção coletiva para enfrentar as opressões e as desigualdades sociais que têm sido fundamentadas pela lógica do pensamento dominante.

Certamente, esse desafio é um tema permanente do processo de construção coletiva do conhecimento no contexto das práticas educativas da Educação Popular que visa à superação desse pensamento dominante. Uma contribuição relevante no cânone da ciência, notadamente situada nas experiências de resistência e de alternativas epistemológicas contra-hegemônicas, é a de Santos (2010, p. 157 ss.), que apresenta alguns dos fundamentos que estão na origem da Ecologia dos Saberes e que dialogam com as perspectivas e os desafios para a reinvenção da Educação Popular, a qual está em processo constante de atualização, adequando-se à realidade social e às práticas dos sujeitos na luta por justiça cognitiva e social, sendo tal perspectiva educacional uma dimensão da construção coletiva do conhecimento contra-hegemônico. O autor defende:

1. A luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na ideia de distribuição mais equitativa do saber científico. Para além de não ser possível tal distribuição na constância do capitalismo, esse conhecimento

tem limites intrínsecos no que respeita aos tipos de intervenção no real que torna possível.[...] 5. A ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação dos diferentes saberes e sujeitos, [...] busca a diversidade de conhecimentos[...] 6. A ecologia de saberes é uma epistemologia simultaneamente construtivista e realista; 7. A ecologia de saberes centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles[.] 15. É próprio da epistemologia da ecologia de saberes não conceber os conhecimentos fora das práticas de saberes e estas fora das intervenções no real que elas permitem ou impedem. 16. A ecologia de saberes visa facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com a intensificação da vontade da luta contra a opressão. (SANTOS, 2010, p.157-164).

Situada nessa contribuição epistemológica, a prática educativa popular tem como princípio a construção de uma relação de horizontalidade dos saberes, problematiza a dimensão individual para uma dimensão coletiva sem negar as especificidades dos sujeitos e os seus contextos e, situada na sociologia das emergências, está enraizada nas formas de existência dos sujeitos subalternizados que, em processo coletivo de resistência e de reinvenção, retomam uma formação comprometida com a dimensão de humanização dos sujeitos populares, contrariando a proposta de educação que os fragmenta e os isola para uma produção de conhecimento que mantenha a lógica de produção capitalista. Nesse sentido, a construção coletiva do conhecimento nos processos formativos das classes populares é um desafio porque

[...] apostar nisso não é uma coisa natural, apostar nisso significa um exercício imenso de construção de estratégias e construção de instrumentos didáticos e pedagógicos que ajudem nesse processo, ou seja, não é uma coisa que naturalmente vai sair das pessoas, da participação coletiva, exige essa intencionalidade de construir e mecanismos que facilitem isso. (Entrevista, Educador Social, 2015, p. 8).

A intencionalidade da construção coletiva do conhecimento exige uma postura política, pedagógica e didática que possibilite a mediação entre os sujeitos, as suas experiências, os seus conhecimentos e as suas formas de acesso aos saberes. Essa postura educativa exige a superação da monocultura do saber para o qual fomos treinados nos espaços formais da educação dominante, que foi nos cercando nos limites da reprodução do conhecimento e da imitação dos saberes destituídos dos lugares. Isso exige a nossa própria reinvenção epistemológica, como condição para a produção de novos modos de conhecer, mas, sobretudo, para o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica de recriação e de reconstrução de instrumentos metodológicos que possibilitem e fundamentem novos modos de produção do conhecimento. Considerando esse pensamento, passamos a discutir as

metodologias participativas como princípios fundacionais da prática educativa da Educação Popular.

O terceiro princípio é o **conhecimento na construção de metodologias participativas**. As concepções metodológicas, na Educação Popular, são resultados da intervenção social e da ação política dos sujeitos das classes populares na superação da educação apenas para a formação técnica, mas, sobretudo, para a formação humanista. Portanto, a construção metodológica da Educação Popular tem dialogado com as abordagens científicas inscritas no cânone do Materialismo Histórico Dialético, no Construtivismo, no Realismo, na Teoria Crítica, nas abordagens sociocrítica, histórico-cultural, nos estudos descoloniais e nos paradigmas emergentes, notadamente as epistemologias progressistas e emancipatórias.

No caso da Educação Popular, podemos nos situar na concepção de metodologia como um campo de procedimentos que articulam os instrumentos para a análise dos

Ontológicos que se referem a concepções de homem, da sociedade, de história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica. Esta visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizadora que ajuda a elucidar os outros elementos de cada modelo ou paradigma. (GAMBOA, 1998, p. 66).

Essas metodologias estão vinculadas aos tipos de pesquisas de campo e da ação-intervenção-participante, cujos métodos de análise têm origem no estudo da realidade social concreta. Estão baseadas na abordagem qualitativa da pesquisa, centrada nas subjetividades dos sujeitos, em suas narrativas de vida e em suas sistematizações de experiências, visando à superação da relação entre sujeito do conhecimento e objeto a ser conhecido.

As técnicas de levantamento de dados, como a linha do tempo, os diários de campo, os mapas conceituais, os intercâmbios de experiências, a sistematização das experiências, por um lado e as alternativas educacionais como a pedagogia da terra, a pedagogia da alternância, a pedagogia do campo entre outras experienciais populares educativa altera profundamente os marcos da Educação Popular e da Educação Formal. A experiência de prática educativa da educação do campo ressignifica as formas e modos de pensar a educação dos povos do campo, os conteúdos e, sobretudo a realidade social da comunidade, o tempo escola e o tempo comunidade retoma o reencontro dos aportes teóricos com os conhecimentos produzidos pela comunidade, como afirma Medeiros (2013, p. 13) ao descrever a metodologia do projeto político-pedagógico do Curso Pedagogia da Terra, em andamento na UESPI:

Do ponto de vista do método, a proposta pedagógica está baseada no regime de alternância, que vem se mostrando uma alternativa viável para o ensino técnico e superior, além de estabelecer relação expressiva entre a família, o assentamento e a instituição de ensino. O método de alternância, como o próprio nome esclarece, estrutura-se em períodos de tempo em que os educandos(as) passam no centro de formação (ou universidade) alternados com outros períodos de tempo em que eles permanecem na comunidade (ou assentamento) de origem. Tais eixos darão sustentação ao processo de ensino em sua inteireza e se constituirão nas linhas de investigação, extensão e eixos da prática pedagógica, no Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Esses instrumentos metodológicos se formam e se atualizam na mesma dinâmica da produção do conhecimento cuja matriz de origem é a realidade dos sujeitos populares e as possibilidades de sua transformação social pela educação. De outra forma, as metodologias participativas são resultados da luta pela garantia do direito à participação, ao exercício do protagonismo. A participação nessa concepção visa superar a soma passiva para a ação ativa dos sujeitos populares nas formas e nos modos de produção do conhecimento enraizado. As classes populares lutam pela superação de sua invisibilidade social, de sua negação identitária, de inferiorização de sua condição humana, ao mesmo tempo reafirma a destituição de qualquer matriz de conhecimento em que o saber se imponha como poder, dominação e reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o grande legado da Educação Popular, como instrumento educativo, tem sido a reinvenção educativa da epistemológica que assegura a construção coletiva do conhecimento, opção que possibilita uma constante atualização de sua prática educativa no processo histórico de desenvolvimento da sociedade, a que o Paulo Freire (1996) chamou de “método dialógico-dialético ou método de alfabetização”, cuja concepção de educação implica na libertação da relação de opressão entre opressor e oprimido, que culminaria com a implantação de um ensino comprometido com as transformações sociais que geram as relações de desigualdade entre homens e mulheres; a Pesquisa-Ação, de Thiollent (1986), que propõe uma ação que deve ser planejada como uma intervenção social da investigação; a que Fals Borda (1981) chamou de Investigación-Acción-Participativa (IAP), em que sujeito pesquisador e sujeito pesquisado interagem em uma relação participante no processo de investigação, os sujeitos estão implicados na definição dos modos de realização e intervenção da pesquisa; a que Oscar Jara (2015) chama de “Sistematização da Experiência”, em que os sujeitos que sistematizam o conhecimento são da mesma origem de participação e de intervenção da realidade social que investigam.

Ainda nesse arcabouço de experiências educativas que se realiza pela dimensão da construção coletiva do conhecimento, podemos citar Boaventura Santos (2010), que trabalha o conceito de “ecologia dos saberes” e propõe o método da tradução intercultural, o qual se “[...] assenta na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento.” (p. 145). Ou seja, são necessárias metodologias que sejam capazes de dar inteligibilidade recíproca entre os diferentes saberes e conhecimentos, percebendo os limites, as potencialidades e as perspectivas com que se situam e se transformam em determinados contextos. Outras técnicas compõem as metodologias participativas, como o método VER-JULGAR-AGIR, da matriz progressista cristã difundida pelo MEB, a metodologia dialética que se consolida na proposta de formação na ação e formação programada das escolas e dos centros de formação popular, como registrado em suas publicações da EQUIP:

A experiência foi orientada pela metodologia da Educação Popular Dialética, por se compreender que essa contribui com a construção de processos educativos participativos, horizontais e que valoriza diferentes conhecimentos e tem o sujeito como corresponsável pela construção do seu próprio conhecimento, do novo conhecimento coletivo e não apenas um ser inerte a receber de forma fria e passiva um conhecimento já construído. Nessa construção, o conhecimento científico é mediado e relacionado com o universo conceitual do sujeito. (EQUIP, Série Educação Popular, 2015, p. 11).

Essa perspectiva também aparece nas entrevistas dos sujeitos, os quais, além disso, apresentam várias técnicas utilizadas nessa concepção metodológica dialética que geram a participação do sujeito como produtor do conhecimento. Os participantes registram, como registram:

Na educação popular, tem um outro viés, que é o viés mais metodológico, que eu estava falando anteriormente, que se fala da concepção metodológica dialética, que é o fato de fazer com que os atores reflitam a sua realidade, ao refletir sua realidade, eles possam dialogar, com base no questionamento dessa realidade, e possam, depois, é, digamos, tirar a estratégia para intervir na realidade. Então, a concepção da metodologia dialética, ela obrigatoriamente leva o sujeito a ter que lidar com a sua realidade [...], defrontar-se com a sua própria ação, ou seja, a formação é o momento que faz o sujeito se questionar sobre sua prática no dia a dia, no cotidiano. (Educador Político, 2015).

Toda a metodologia tem como característica principal a participação. Então, nesses processos, as técnicas utilizadas, todas as ações que são desenvolvidas durante o processo vêm a promover a participação. Nesse sentido, se utilizam várias técnicas que levam o sujeito ou o educando a pensar sobre o que está fazendo, refletir sobre a sua própria realidade, sua prática,

e, a partir daí, levam o próprio educando, sujeito do processo, a pensar em ações a serem desenvolvidas para a intervenção. (Educador Trabalho, 2015)

Alguns instrumentos pedagógicos – que, historicamente, trabalho com ele –, a história da linha do tempo, por exemplo, é um instrumento; as tarjetas é um instrumento; a cartografia é um instrumento. Quer dizer, tem uma série de instrumentos. A história de vida é um instrumento. Uma série de instrumentos pedagógicos que possibilitam a construção de um conhecimento novo, que não é um conhecimento que o educador tinha *a priori*, que o educando tinha *a priori*, é esse conhecimento *a priori*, mas é um conhecimento construído nesse processo novo, vivenciado nesse diálogo no momento da atividade formativa.[...] Então, são o que chamamos de seminários, de cursos, de intercâmbios, daquele momento em que as pessoas param para estudar, para refletir, para analisar, para avançar no rumo de sua prática. (Entrevista, Educador Popular, 2015).

A intencionalidade em articular o político ao pedagógico visa garantir e difundir a ideia da participação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento, realidade educativa que tem possibilitado três grandes dimensões para a reinvenção da Educação Popular que culminam com a difusão das metodologias participativas.

A primeira é a dimensão sociológica, que tem significado a visibilidade social dos sujeitos do conhecimento a partir de seus contextos sociais, uma vez que ambos estiveram fora do cânone científico. A realidade social de exclusão e seus impactos na vida dos sujeitos, ao contrário de ser um resultado natural tem sido uma construção social, portanto o estudo e a problematização da realidade, procura estimular o pensamento crítico percebendo seu desenvolvimento histórico e as forças que determinam tais contextos. A partir de um esforço cognitivo de religação dos fios desconectados que ocultam uma visão de totalidade das questões sociais.

A segunda dimensão é ontológica, em que, a partir dessa dinâmica entre estudo da realidade e diálogos com a teoria, reativam-se a utopia e o protagonismo dos sujeitos populares como seres de totalidade, cuja compreensão está enraizada em um projeto de sociedade com justiça social como condição de sua humanização. Por isso, esses indivíduos criam e recriam as formas de transformação da sociedade que resulta na reinvenção de sua condição e situação social como processo libertador.

A terceira dimensão é epistemológica. A vasta produção do conhecimento originário da Educação Popular tem possibilitado a inovação e a produção de práticas educativas na reinvenção da educação formal e de novos modos de produção da ciência, a exemplo das metodologias participativas. Podemos situar também as experiências das universidades populares, das escolas populares e dos círculos de cultura, a dinâmica educativa vivencial do tempo escola e do tempo comunidade, dentre tantas outras formas de produção do

conhecimento, que, no ato de conhecer, devem garantir a instrução e a formação integral dos sujeitos, mas sua finalidade é a de garantir as condições de justiça social e cognitiva para o ser humano no mundo.

O quarto princípio educativo da Educação Popular é uma opção ética pela **Transformação Social da Realidade**, provocando mudança, por um lado, dos contextos de desigualdades, de opressão e de exclusão social a que estão submetidas as classes populares e, por outro, das classes populares que, diante dessa realidade, são constantemente interpeladas sobre sua prática como força de transformação das condições sociais e de superação de um modelo de sociedade excludente. “A essência da Educação Popular é a metodologia da prática transformadora, válida não somente para os feitos educativos, mas também para o processo global de transformação” (LEIS, 2006, p. 73). Esse tensionamento entre os contextos de opressão e o papel das classes populares na transformação da realidade concreta tem encontrado modos de intervenção na sociedade de contestação e superação do avanço capitalista e da sua lógica mercantil de destituição da vida humana.

Essa aposta transgressora da Educação Popular se articula entre o sujeito histórico, situado socialmente como protagonista nas lutas pela superação das formas de injustiças produzidas na sociedade que, de um lado, determinam uma vida de emancipação para uma minoria e, do outro, a miséria e a exclusão social para a maioria como determinismo e destino, não como resultado das desigualdades entre humanos.

Para superar esse pensamento, a Educação Popular confronta realidade e sujeito como parte e totalidade social, um influenciando o outro, o que se transforma na raiz das contradições de um e de outro, problematizando, desocultando e desnaturalizando as forças sociais produtoras de suas condições sociais. A pedagogia participante e todas as propostas que circulam nas metodologias participativas, ao dar inteligibilidade às formas de lutas anticapitalistas, têm como pretensão formar um sujeito de transformação para atuação política nos rumos de sua vida e de sua comunidade, impedindo toda forma de subalternização de sua humanização.

Esse posicionamento político e epistemológico da prática educativa da Educação Popular de fazer uma leitura da realidade percorrendo suas relações de totalidade, como processo de construção coletiva do conhecimento, tem como propósito a reterritorialização dos sujeitos em seus contextos como matriz constituinte de transformação social das classes populares, cuja formação institucional separou do mundo da vida. A participação ativa na produção do conhecimento é estimulada em todo o percurso do processo de formação, com

objetivo de resgatar o ativismo político dos sujeitos coletivos como protagonistas de mudança e de transformação na sociedade. Essa perspectiva das classes populares na transformação social é considerada no pensamento de Conceição Paludo (2015, p. 56), ao dizer:

No que diz respeito à visão antropológica, o ser humano está colocado no centro, como sujeito construtor da história individual e coletiva. É resgatado o papel das próprias classes populares no processo de transformação e a necessidade da sua organização e do seu protagonismo político. Quanto à dimensão política, afirma-se o vínculo ou a organicidade da Educação Popular com os sujeitos, grupos, comunidades, classes, organizações e movimentos populares, bem como com suas articulações e redes, visando à construção de sujeitos, à construção do poder popular e à transformação social.

Essa participação ativa na realidade social é mediada pelo conhecimento produzido no cânone científico e fora dele, para que, a partir desse interconhecimento, os sujeitos possam retornar para a sua realidade e, em um movimento de interpenetração entre o conhecimento vivido e o produzido nas teorias progressistas e emergentes, sejam capazes de criar e de recriar a sua realidade social. Nesse itinerário de transformação social, os indivíduos também podem indagar a racionalidade e a neutralidade que justificam a reprodução do conhecimento como abstração que reduz os sujeitos à condição de uma passividade indolente. A matriz acadêmica eurocêntrica é contemporânea do conhecimento para lógica do capital. Sua ciência é exata nas fórmulas e nos conceitos, mas sem nenhuma aplicação na realidade social. Ao contrário, destitui os sujeitos de seu potencial emancipador, ao se afastar dos problemas que desafiam o pensamento humano para soluções de justiça social.

A transformação social é um princípio que atualiza a Educação Popular, mas não é linear. Ao contrário, é um processo que está condicionado à realidade social, aos sujeitos e à capacidade de transformar ideias em ações concretas e exige atitude cognitiva de desmitificação da realidade de opressão e de denúncia dos protagonistas dessa realidade. A atualização dos conteúdos da educação popular passa pelo cotidiano vivenciado pelas classes populares, e, por vezes, reinventar-se como prática desocultadora da realidade. A transformação é autotransformação e é autossuperação como parte da mesma dinâmica que envolve sujeitos, realidade social, sociedade, o que implica na educação necessidade de uma educação democrática popular como paradigma de justiça social, como analisa Holliday (2006, p. 234):

Construir um novo paradigma educacional supõe fazer uma opção epistemológica que nos permita pensar nos desafios globais da “nossa

América” (José Martí), recuperando da “visão dos vencidos” (Leopoldo Zea) a força que emerge de um continente “infinito para criação” (J. Maria Arguedas), onde o “realismo mágico é parte do cotidiano” (G. García Márquez) e que tem a possibilidade de imaginar um projeto de sociedade que não seja “nem imitação nem cópia, mas criação heroica” (J. Carlos Mariátegui). Definitivamente, uma ruptura epistemológica e uma afirmação política que supõe “optar pelo povo como sujeito” (J. Luis Rebellato), capaz de construir “a história como possibilidade... porque não somos simplesmente objeto da história, mas igualmente seus sujeitos” (Paulo Freire).

As contribuições da Educação Popular para a transformação social assumem as várias vertentes conceituais de sua ação e de sua intervenção no mundo da vida, passam pela vertente de conscientização política das classes populares na desconstrução das estruturas sociais, políticas, econômicas e científicas dominadas pela visão hegemônica das forças dominantes. A educação popular, ao questionar os marcos da democracia liberal, contribui para o desenvolvimento da concepção de democracia participativa e popular a partir das experiências na constituição dos conselhos de direitos, dos fóruns do orçamento e do planejamento participativo, dos fóruns sociais alternativos, das conferências temáticas, da luta por políticas públicas, dentre outras ações. Tais experiências, fundamentadas na concepção de Estado, ampliado em Gramsci (2013), reativaram os mecanismos de participação cidadã na constituição de uma democracia direta no controle social das ações estatais.

Ainda nesse escopo de ampliação das formas e dos conceitos de democracia como campo de expressão pública das demandas populares por direitos, destacamos que tal concepção resultava “[...] e a tendência de sustentar as democracias em cidadanias responsáveis e participativas, que exigem um tipo de responsabilidade social e cidadã diferente do civismo liberal, influenciam essas novas tendências da Educação Popular.” (VARGAS, 2006, p. 191). Essa concepção de democracia pela Educação Popular, em razão da atuação política dos sujeitos populares, resultava também na disputa sobre o papel do Estado, como campo central das leituras da Educação Popular em seus processos formativos, mais especificamente sobre os desafios de pensá-la dentro da lógica institucional estatal.

Apesar desse debate parecer recente, a constituição de um marco regulatório da Educação Popular como política pública teve início durante a experiência vivenciada por Paulo Freire na gestão da prefeita Luiza Erundina, em São Paulo (1989), quando se propôs institucionalização da Educação Popular como política pública não estatal⁵¹ e como política

⁵¹ Moacir Gadotti (2013) justifica: “vou me referendar principalmente na visão que Paulo Freire tinha como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991). Numa época em que a Educação

educacional da Secretaria de Educação. Essa tensão retoma à cena pública, na atualidade, em razão de os governos progressistas assumirem a gestão do Estado brasileiro, a partir da proposição da Rede de Educação Cidadã (RECID) na criação de um marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas, em que se afirma:

Este Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas reflete um novo momento na valorização destas práticas que acontecem dentro e fora do Governo Federal. Seu propósito é criar um conjunto de elementos que permita a identificação de práticas de Educação Popular nos processos das políticas públicas, estimulando a construção de políticas emancipatórias. Para sua concretização, coloca-se um desafio para todos os setores governamentais e da sociedade civil: torná-lo conhecido e assimilado entre todos os sujeitos e agentes que promovem ações educativas em diferentes frentes e campos de atuação e em todas as políticas públicas. (RECID, 2014, p. 10, grifos do autor).

A ampliação do Estado para uma proposta de Educação Popular como marco de referência para as políticas públicas no âmbito do Governo Federal não teve êxito. Apesar dessa tensão, essa institucionalização, como estratégia política das classes populares, tem maior êxito, ainda que de forma pontual e localizada, no campo da educação formal. Nessa área, a Educação Popular tem conseguido maior penetração, desde a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), passando pelas propostas de instituição das licenciaturas da Educação do Campo. As propostas de ensino, de pesquisa e de extensão aprovadas nos editais das agências de fomento, que se referenciam na concepção de Educação Popular, amplia o Estado para essa concepção de educação para a transformação na produção científica.

A transformação da educação formal tem sido um campo constante de disputa da prática educativa da Educação Popular, no que diz respeito à luta pela escola pública, pela ampliação do acesso ao ensino superior e por uma produção científica situada na realidade social dos sujeitos em processos de formação. Como dito anteriormente, a existência dessa perspectiva de ensino resulta dessa contradição e desse conflito com a concepção hegemônica de educação e de ciência instituída como predominante na sociedade. Nesse sentido, essa vertente transgressora resultada da luta pela construção de um sistema educacional e de uma política de educação comprometidos com a superação das formas de dominação, que têm sido legitimadas pelo modelo de educação dominante.

Popular estava restrita a experiências não estatais, ele se propôs instituí-la como política pública sem torná-la exclusivamente estatal, mantendo essa tensão de estar taticamente dentro do Estado e estrategicamente fora” (FREIRE, 1978, p. 69).

A luta pela transformação social é uma forma de autotransformação da Educação Popular, da política de educação institucional, dos sujeitos em processo de luta e de disputa por um projeto de sociedade democrático popular que esteja enraizado com um paradigma de produção do conhecimento como condição para a afirmação da justiça social, o que implica a superação das diversas formas de desigualdades na sociedade. A transformação social como projeto utópico que se realiza no tempo presente, mas também como possibilidade para projetar um futuro mais digno em que os sujeitos populares e seus contextos sociais sejam ponto de partida, mas também o ponto de chegada das alternativas democrática e de justiça.

A possibilidade de transformação social na Educação Popular vem contribuindo para manter a caminhada esperançosa rumo à construção do impossível que era ontem como imaginário utópico, mas que se realiza no presente, pela ação incansável e de resistência das classes populares. Essa perspectiva educativa, traz a transformação como horizonte que está situada sobre os pés de quem constrói outra vida possível, dos que acreditam que são sujeitos da história, negando toda forma de determinismo, e que transformam seu mundo como parte do mundo do outro. A transformação social implica a afirmação e a constituição de um sujeito de mudanças e de rompimento com as formas de dominação e de exclusão, como afirmam os educadores populares no que diz respeito a esse princípio da Educação Popular:

Bom, eu acho que o princípio mais importante, que eu não sei nem se ele é um princípio ou se ele é um paradigma, é a ideia da transformação social. Então, eu acho, eu diria que, para mim, ele é um paradigma, que é o paradigma da transformação social, que é o que dá sustentabilidade para essa ideia de que você é o sujeito da mudança. (Entrevista, Educadora Social, 2016).

[...] a transformação da realidade imediata, onde as pessoas vivem, a transformação de uma realidade de preconceito que se vive numa comunidade onde tem muito negro, por exemplo, e que a participação em movimento ajuda as pessoas negras a se empoderar mais e a elevar a sua autoestima, a se reconhecer, a se valorizar, a se respeitar, a se amar, se reconhecer enquanto tal, e, a partir daí, leva um conjunto de sujeitos a romper uma tradição histórica de dominação, de preconceitos, de opressão contra o povo negro. Aí, o povo negro vai poder, com os jovens, com as mulheres, com o povo da periferia, com os camponeses. Então, é transformar essa realidade imediata, que a gente convive no dia a dia, mas também transformar as estruturas, porque essa mudança aí, imediata, colabora com mudanças mais estruturais na sociedade rumo a uma sociedade completamente diferente dessa. (Entrevista, Educador Popular, 2015).

E, fora isso, era essa ideia mesmo de troca de experiências, como é que você cria momentos onde as pessoas possam falar das suas lutas, dos seus trabalhos, dos seus processos, e, a partir disso, a gente sistematizar e transformar essas experiências em conhecimento mais rico para ser multiplicado, para ser levado para outras comunidades. [...] Então, como é que a gente confronta essas experiências com o que os pensadores, com o que os intelectuais orgânicos vinham produzindo sobre essa realidade, sobre esse contexto e sobre essas possibilidades de transformação da realidade? (Entrevista, Educador Campo, 2015).

Eu estou preocupado é em fazer com que tenha sujeitos pensantes e críticos na sociedade. É eles que têm que se preocupar com a transformação da sociedade. A minha função na minha profissão é fazer com que essas pessoas possam ter conhecimentos para além do que eles têm hoje. Essa é a minha função. Então, para mim, isso é transformar a sociedade. Para mim, isso é dar minha contribuição. Dou minha contribuição dessa forma. (Entrevista, Educador Político, 2015).

A partir da Educação Popular, você leva os sujeitos envolvidos a problematizar sua própria realidade para entender como funciona essa realidade e, a partir daí, pensar em perspectivas, em outros projetos que venham se contrapor ao modelo atual e se transformar através da intervenção, da ação nessa realidade que está inserida. (Entrevista, Educadora Gênero, 2015).

A transformação social, na perspectiva da Educação Popular, protagoniza a construção de vários caminhos alternativos. Não existe um único caminho a ser percorrido pelas classes populares, é preciso acumular forças para as transformações estruturais na sociedade. Essa transformação passa pela mudança da realidade específica de opressão e pela forma como esse momento formativo educa os sujeitos para uma dimensão mais ampla das lutas contra as injustiças sociais.

Reconhecendo-se como sujeito histórico, portanto, sujeito de mudança, o indivíduo vai desenvolvendo uma consciência política entre a luta individual e as exigências de uma organização coletiva e de uma intervenção que seja, ao mesmo tempo, reivindicatória e propositiva, qualificando sua presença e atuação na sociedade. Isso acaba fortalecendo a articulação de uma rede de solidariedade entre as classes populares para a construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico e anticapitalista.

O quinto princípio é o **conhecimento Projeto de Sociedade de Justiça Social**. A construção histórica da Educação Popular se confunde com a intencionalidade político-pedagógica das classes populares na construção de um projeto de sociedade com justiça social. É uma dimensão utópica que se iniciou com a resistência dos povos originários aos processos de colonização do projeto de sociedade imperial, branca, cristã e civilizada.

O projeto de sociedade com justiça social que se reinventa na luta pela libertação: do povo negro contra a escravidão; da exploração dos trabalhadores contra as formas de dominação e de alienação do mundo do trabalho; da luta das mulheres contra o patriarcalismo e o machismo como relação de poder do homem na sociedade que tem significado a subalternização e a inferiorização delas; das lutas pelo direito à cidade e à cidadania diante das condições indignas de vida a que estão submetidas as classes populares no campo e na cidade, amontoadas nas paisagens que reproduzem o lado imperial e o lado colonial, a casa

grande e a senzala, o norte e o Sul do Mundo Latino-americano, situação disfarçada de projeto de desenvolvimento sob a égide da globalização e da manutenção do capitalismo.

As ideias de projeto de sociedade, na intencionalidade dos fazeres das classes populares e da sua construção na prática educativa da Educação Popular, podem ser traduzidas sob muitas perspectivas como projeto utópico da sociedade democrática popular que caminhou e caminha rumo às transformações das formas de dominação e de expropriação da dignidade humana, como cita Paludo (2006, p. 46):

Os Campos Populares, constituíram-se como movimentos contra-hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista.

Essas distintas formas de qualificar e de denominar o projeto de sociedade ocorre em razão do alcance da dimensão social da Educação Popular no mundo, sobretudo na América Latina. Como são diversos os sujeitos, os contextos e os saberes, a construção do projeto se atualiza, em razão do primeiro princípio da educação popular, cujo referente é partir da realidade do sujeito – da realidade social. Assim, discutir uma perspectiva de projeto de sociedade com justiça, na Educação Popular, significa educar sujeitos políticos cognoscentes que estejam comprometidos com a construção desse paradigma de sociedade.

Essa prática educativa visa ultrapassar a concepção de educação instrutiva e de formação meritocrática, que atribui ao sujeito a condição de único responsável pelo seu desenvolvimento na sociedade. Suspenso no ar, para esse sujeito, tal projeto de sociedade aparece como única possibilidade e é aquele que se realiza no presente, como determinação, da qual o indivíduo não pode escapar. A Educação Popular, em contraposição à educação instrumental, retoma o sentido de projeto de sociedade que tem no sujeito popular e, sobretudo, nas experiências coletivas de resistência e de reinvenção social, as forças sociais vivas de edificação desse paradigma educativo na organização da nova sociedade com identidade própria, que José Martí definiu como projeto de *Nuestra América*, o qual Santos (2010, p. 204) assim qualifica:

É um projecto político, ou, antes, um conjunto de projectos políticos e um compromisso para com os objetivos neles contidos. Foi esse compromisso que arrastou Martí para o exílio e, posteriormente, para a morte na luta pela

independência de Cuba. [...] Mas, antes de se tornar um projecto político, *Nuestra América* é uma forma subjectividade e de sociabilidade. É uma forma de ser e de viver permanentemente em trânsito e na transitoriedade, cruzando fronteiras, criando espaços de fronteiras, habituada ao risco – com qual viveu durante longos anos, muito antes de o Norte global ter inventado a ‘sociedade de risco’ (Beck, 1992) -, habituada a viver com um nível baixo de estabilização das expectativas causado pelas brutais desigualdades sociais e pela arbitrariedade da colonialidade do poder.

As ideias da Educação Popular no pensamento de José Martí são bases para a construção desse projeto de sociedade, como descreve Streck (2008, p. 11): “São identificados em sua obra quatro princípios da educação popular: a valorização da pluralidade de saberes; a relação interpessoal como ambiente para o aprender-ensinar e base para a transformação social; o conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória como ato político; e a educação como processo autoformativo da sociedade.” Esses princípios da Educação Popular afirmam o conceito de epistexistência – que requer o reconhecimento da realidade social, dos sujeitos e dos saberes, enraizados nas lutas libertárias dos povos originários contra o domínio colonial e nas lutas anticapitalistas dos contextos do Sul do Mundo Latino-americano como caminhos contra-hegemônico ao epistemicídio que continua afirmando a superioridade do conhecimento eurocêntrico e da ciência.

A epistexistência é a afirmação de uma ciência descolonial enraizada em uma epistemologia de vida, de direitos sociais, de direitos de cidadania, de direitos humanos, de direitos a ter direitos na construção de uma identidade própria, de justiça social, de justiça aos direitos da natureza e do planeta como condição para a própria existência humana, que somente é possível pelo reconhecimento da diversidade dos saberes que constituem as ideias do projeto de sociedade que valoriza o desenvolvimento da justiça social no mundo.

Desse modo, compreendemos que o conceito de Educação Popular é um “choque no pensamento”, no abstrato, na teoria, na racionalidade e na neutralidade, à medida que também é um “choque de pensamento”, sua matriz principal é o estudo da realidade social das classes populares, parte do pressuposto de que tudo que existe, existe em conexão, em interação, portanto em sua totalidade e pelo conjunto de realidades que a determina, ou seja, tem sua própria racionalidade e causalidade existencial na compreensão e transformação social das formas de injustiça e na afirmação de outro modo de vida socialmente justa no Sul do Mundo Latino-americano.

Dito isso, Educação Popular se realiza no movimento da ação-dialética transformadora que se confunde com um conjunto de princípios interligados e complementares que se concretizam na realidade social como campo de validação da essência-verdade em suas

relações de totalidade. Parte do conhecimento senso comum, buscando as raízes de suas contradições, que implica uma leitura e uma releitura da realidade social dos sujeitos em sua concretude histórica, que resulta de uma construção social.

Essa concepção consolida uma pedagogia-ação transformação que se reinventa em uma concretude dialética desveladora dos potenciais ontológicos que contribuem para a estruturação de um pensamento alternativo como uma concretude epistêmica e real, que sendo simultaneamente negação, contém a essência, que em confronto dinâmico, interpenetram-se e transformam-se, desvelando uma ciência adquirida enraizada no sujeito concreto. É o que Lefebvre (1983) denominou como um “grão de verdade” que destitui o mundo imóvel de injustiça, protagoniza coletivamente um projeto de sociedade de justiça social como uma nova concretude, rompendo com o determinismo.

CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADE: REINVENTAR O CONHECIMENTO E A CIÊNCIA

5.1 Contribuição educativa da EQUIP para os educadores-docentes: marcas da educação popular na universidade

Este estudo pretende ampliar a perspectiva de investigação sobre as concepções de Educação Popular e sua relação com a produção da ciência, a partir das ideias de Fals Borda (1981) acerca da Ciência Popular; e de Boaventura Santos (2010), no que diz respeito à descolonização da ciência situada nas Epistemologias do Sul, baseada na relação entre universidade e educação popular na construção de uma identidade própria e de uma ciência situada nos saberes populares para o mundo da vida. Nesse sentido, os critérios de cientificidade fundamentam o estudo dos princípios da pedagogia ação-transformação da Educação Popular como aporte teórico-prático na construção de uma epistemologia transgressora e de uma ciência descolonial.

Como vimos anteriormente, as ideias de Educação Popular, na reinvenção da educação e da democratização da universidade, têm uma longa trajetória. No entanto, essa concepção de educação, na atualidade, tem assumido relevância fundamental na produção do conhecimento para pensar uma nova ciência. Diante dessa perspectiva, a reconstrução das concepções de uma prática educativa universitária, fundamentada na relação entre teoria e prática social que envolve a totalidade das relações sociais, implica pensar a sua própria centralidade, de modo que: “Podremos concebir una universidad en diáspora que se juzgue según sus efectos sociales de conjunto y no por facilidades físicas? Podremos articular, en esta forma y de manera permanente, el conocimiento teórico con la praxis?”⁵². Essas questões têm sido ressignificadas por Boaventura Santos (2010):

A universidade no século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que foi nos séculos anteriores. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui. Por essas duas razões, é um bem público sem aliados fortes. (SANTOS, 2010, p. 496)

⁵² Podemos conceber uma universidade na diáspora, que seja julgada de acordo com os seus efeitos sociais do conjunto e não por instalações físicas? Podemos articular esse caminho e conhecimentos permanentemente teórico com a prática? (FALS BORDA, 1981, p. 199).

A contribuição da Educação Popular como aliada da universidade somente tem sentido epistemológico, político e social se considerarmos pertinente compreender essa relação a partir do seguinte questionamento: para qual projeto de sociedade queremos democratizar a universidade e a ciência? Essa questão é central para o nosso estudo, porque a própria concepção de educação popular se funda em uma perspectiva de construção de um projeto de sociedade com justiça social. Os estudos, desde os pensadores clássicos aos mais atuais, que discutem a reinvenção/ressignificação da educação popular reconhecem que um dos princípios fundacionais dessa concepção educativa, impossível de perder de vista, é a intencionalidade política de construção de projeto de justiça social de matriz anticapitalista.

Dito isso, o desafio tem sido construir uma nova concepção de universidade e de ciência a partir do paradigma da Educação Popular. Na tentativa de superar o desperdício das experiências do Sul do Mundo Latino-americano, proposto por Santos (2011), e considerando a metodologia da sistematização das experiências como aporte metodológico na perspectiva de Holliday (2007) e de Lola (2003), como dimensões educativa e formativa do processo de investigação, é pertinente considerar que as experiências dos educadores populares no exercício docente têm contribuído para a construção de uma prática educativa universitária democrática e comprometida com a transformação da realidade social das classes populares dentro e fora da universidade.

Essas indagações nos inquietam na medida em que avança na universidade pública a presença de discentes e de docentes das classes populares que estão submetidos aos paradigmas teórico-metodológicos dominantes. Por isso, há necessidade de inventariar aportes epistemológicos alternativos na produção do conhecimento nessa instituição. Diante dessa realidade acadêmica, partimos do pressuposto de que os docentes presentes na universidade que viveram ou ainda vivenciam os processos educativos e formativos da educação popular possam apresentar singularidades e dinâmicas próprias em sua prática educativa com repercussão no ensino, na pesquisa, na extensão, na produção do conhecimento e de uma ciência alternativa.

Projetar essa discussão na universidade a partir dos aspectos pedagógicos da educação popular significa avançar na construção de um novo projeto de universidade por meio do paradigma de produção do conhecimento fundamentado na sociologia da epistexistência, cuja matriz são os princípios da Educação Popular discutidos nesta tese. Para isso, enfatizamos acerca de qual concepção de conhecimento falamos ao tratar da relação entre Educação

Popular e universidade pública, partindo da compreensão de que ambas são parte do mesmo processo de construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, a prática educativa da Educação Popular tem ampliado seu cânone para além do meio popular e dos movimentos sociais populares, alcançando o espaço acadêmico como lugar de sua reinvenção educativa, epistêmica e social. Sobretudo porque ilumina a realidade social de injustiça vivenciada pelas classes populares, resultado de um longo processo de formação destas e da luta pelo acesso à educação institucional que sempre esteve enraizada em uma perspectiva de descolonização da universidade. Para isso, é necessário questionar não apenas o caráter da formação elitista, mas, à medida que as classes populares avançam no espaço acadêmico, diante da luta pela democratização do ensino universitário, é necessário repensar os conteúdos programáticos e a reaproximação da universidade do mundo dos discentes e dos docentes das classes populares.

Diante disso, é necessário reafirmar as principais ideias de Educação Popular na universidade, concordando com os princípios apresentado por Paulo Freire (2014) ao discutir a relação da educação popular na educação pública. Esse autor enfatiza:

Nessa altura da reflexão, me parece importante deixar claro que a *educação popular* cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. [...] crítica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. (FREIRE, 2014, p. 118-120).

A autoformação das classes populares, a autoorganização na luta por direitos, a criação e a articulação dos movimentos sociais, a luta anticapitalista local e global, a ampliação da democracia pela participação popular direta e indireta, em consonância com a luta pelo acesso à educação, a partir da educação popular, constituem as marcas que asseguram os princípios da sociologia da epistexistência na produção do conhecimento situado na realidade concreta dos sujeitos. A construção de uma matriz educativa enraizada na construção dos saberes populares, comprometidos com a transformação da realidade social e contra o desperdício das experiências educativas e sociais, está difundida no interior dos movimentos e no processo de organização das classes populares na sociedade civil. Essa opção político-pedagógica tem implicado em repensar a centralidade da universidade como estrutura social produtora do

conhecimento no avanço do campo da Educação Popular nesse espaço do conhecimento e na ciência.

Apesar de a EQUIP não ter incidência nesse espaço de produção do conhecimento formal, sua prática educativa tem repercussão direta na formação dos educadores populares, e indireta na formação acadêmica, como afirma o Educador Popular (2016):

[...] se a gente pegar os que passaram pelo processo de conhecimento da EQUIP, que fez o curso de educadores populares e, a partir daí, foi estimulado a voltar a estudar, que ficou sem estudar muito tempo, desde voltar a estudar mesmo coisa básica de escola, até voltar a fazer mestrado, fazer doutorado.

Essa compressão é reafirmada no pensamento do Educador Político (2016), ao relatar sua própria experiência para descrever a influência da EQUIP no despertar de seu interesse para o retorno ao estudo formal:

[...] e a formação interna são ganhos que eu vou levar para toda a vida e eu considero também que esses ganhos me ajudaram tanto na formação acadêmica – no mestrado, como no doutorado – porque eu fiz mestrado depois que já estava na EQUIP.

A influência indireta dos processos de formação da Educação Popular contribui para que os educandos e os educadores retomem sua vida acadêmica formal. Considerando os educadores populares que optaram pelo exercício docente na universidade pública, buscamos identificar as marcas da prática educativa da Educação Popular da EQUIP no processo de formação e de qualificação profissional e cidadã dos educadores-docentes; e diante desse itinerário, a repercussão da prática docente influencia o ensino, a pesquisa e a extensão na produção de uma epistemologia do conhecimento alternativo na universidade.

Para isso, mapeamos a relação dos educadores com os processos formativos da EQUIP, depois apresentamos como a educação popular dessa instituição influencia na sua formação para atuação no mundo acadêmico, analisando sua incidência, procurando encontrar as marcas da Educação Popular no ensino, na pesquisa e na extensão, aprofundando a ideia de projeto de universidade e de prática educativa que apostam no exercício docente e como concebem a relação de interconhecimento entre saberes populares e saberes acadêmicos.

Quadro 9 – Relação dos Educadores-docentes com trabalho na EQUIP

| Eixo 1 | A RELAÇÃO DOS EDUCADORES-DOCENTES COM EQUIP |
|-----------|---|
| Educadora | [...] fui Diretora de Formação da Escola em duas gestões, eu nunca fui funcionária da Escola, sempre fui sócia da Escola e participei do Conselho Diretor durante |

| | |
|---------------------------|---|
| Social UFPE | duas gestões e sou da rede de educadores. A gente quer que a escola mantenha a sua qualidade como educadora, que modifica a vida das pessoas porque não existe mudança sem mudança na vida das pessoas. A Escola mudou muito a minha vida, eu acho que eu passei por um processo de muita revisão de quem eu sou como mulher, de quem eu sou como educadora, de quem eu sou como mãe. Eu acho que a escola fez isso por mim e fez isso por outras pessoas também. |
| Educador Político UFPI | [...] Então, digamos assim, os seminários internos e a formação que era feito lá com os educadores e esse rigor do conteúdo, da metodologia, ela contribuiu muito para uma sedimentação do meu pensamento e da minha visão e que eu acho que se somou com esse trabalho que eu fazia na parte das relações internacionais e que se somaram, também, com a parte que eu fazia na EQUIP de gestão e isso me deu uma visão bem mais ampla e fez com que, por exemplo, eu viajasse pra alguns países na América Latina representando a EQUIP. [...] Então, eu acho que, eu considero que essas experiências que eu tive na EQUIP, tanto de educador, como de fazer as relações públicas da EQUIP [...] Então, essa parte aí, toda da experiência da EQUIP, ela me contribuiu também para a formação acadêmica e creio que para prática de professor, como eu nunca fiz, digamos, uma formação própria para ser professor, a não ser o curso de licenciatura na graduação formal. |
| Educadora Gênero UESPI | Então, a FAMCC tinha uma parceria com a EQUIP para formar seus quadros, seus participantes em torno da Educação Popular, porque a FAMCC trabalha com a questão da Educação Popular, e a EQUIP, em nível de Nordeste, articulava todos os movimentos e entidades do Nordeste para fortalecer, para discutir e para aprofundar o tema da Educação Popular. Então, foi a partir daí que eu iniciei, é... Acho que eu tinha uns 17, 18 anos quando eu comecei e hoje estou com 48. Então, vamos dizer assim, a minha vida toda, minha trajetória de vida toda foi ligada aos movimentos sociais e à Educação Popular e à EQUIP. A EQUIP teve um papel fundamental no meu processo de formação. Eu penso que, nesse processo de formação, eu tenho marcas muito mais da Educação Popular na minha vida do que da própria escola formal. Da escola formal, eu me lembro dos conteúdos mesmo, que eu aprendi, de Português, de Matemática, de Ciências, mas nos processos de formação da escola [EQUIP], da FAMCC, eu tenho outros processos que me fizeram como mulher, como sujeito, como gente, como indivíduo, como cidadã. |
| Educador Popular UFRPE | E, formalmente, eu sou um associado e, dentro desse quadro de sócio, hoje, eu estou colaborando justamente numa reformulação do curso de formação para educadores dos movimentos populares [...] Então, meu papel, formalmente, é como associado e todo associado, na equipe, existe, há uma associação, uma relação voluntária, militante, então, o meu papel nesse momento é esse, associado, e estou cuidando dessa parte do curso de educadores dos movimentos sociais da região do Nordeste do Brasil. E meus colegas, todos da minha geração que foram para universidade, ficavam dizendo isso a mim. E eu fui, fiz o concurso muito com dúvida se eu..., mas estou entusiasmadíssimo com isso! [...] eu estou superentusiasmado e eu estou convencido que essa minha experiência na educação popular e na Escola de Formação Quilombo dos Palmares me deu vários elementos pedagógicos, teóricos, metodológicos que têm consequência na minha vida acadêmica, na sala de aula, na pesquisa, na extensão. |
| Educador do Campo UFPI | Bem, eu conheci os trabalhos da Escola, da EQUIP, quando eu ainda morava na Bahia e participava de grupos de jovens e que estava sendo iniciado no processo mobilização da Rede Jovens do Nordeste, e foi através dessa mobilização dessa rede que eu comecei a me inserir nas atividades da Escola lá mesmo na Bahia e depois tive a oportunidade de participar também de alguns eventos de formação em nível de |

| | |
|----------------------------------|--|
| | Nordeste. Mas a minha relação maior com a EQUIP foi quando eu vim morar no Piauí, que eu estava trabalhando na Escola de Formação Paulo de Tarso e, aí, a gente pode estabelecer uma relação bem mais próxima com a EQUIP, tanto através da Rede de Educadores do Nordeste como também por uma experiência que a EQUIP estava tentando implementar na época, que era a Rede de Educadores Rurais. |
| Educadora Cidadã UFAL | Então, isso quer dizer que a EQUIP, ela representa para mim um alimento, um alimento intelectual, um alimento existencial de alguém que pode fazer algo pelo seu país, pela sua cidade, pelo seu povo, pela sua gente e por si mesma. Então, é alimento em muitas dimensões. [...] Eu venho nas assembleias da escola eu só saio daqui mais rica, mas do ponto de vista do conhecimento, das práticas, dos programas, dos projetos, da realidade social, tudo isso me abre horizontes. |
| Educador Trabalho UFPB | [...] Quer dizer, eu ajudei a criar a EQUIP, em 1986 e 87 e passei, digamos, um longo tempo atuando como educador popular, depois passei a educador da escola Nordeste da CUT e mantive contato com a EQUIP [...] Mas a minha história de formação como educador popular deve muito, digamos, à EQUIP. Foi um espaço muito importante de convívio com educadores muito importantes como Valéria Resende, como Henrique Corsá, como Domingos Corcione e tantos outros que nos ajudaram muito, digamos, a desenvolver essa experiência de educação popular. |

Fonte: Entrevistas orais para a pesquisa (2016).

Esses relatos confirmam a presença educativa da EQUIP na vida dos educadores populares no desenvolvimento histórico de sua formação e de sua atuação. Evidente que há a influência de outros espaços de sociabilidade, contudo, em razão do longo período de atuação na EQUIP, a escola tem sido um espaço de aprendizagem e de produção do conhecimento desses educadores, articulando a relação entre o popular e o acadêmico, visto que a maioria dos educadores mantém participação ativa nos processos de formação da escola. Muitos deles, inclusive, ocupando cargos de direção, de representatividade da EQUIP, de atuação na Rede de Educadores e na Rede de Jovens, e outros como sócios, atuando como protagonistas da educação popular no Nordeste brasileiro.

A relação com a EQUIP e o vínculo com a educação popular são elementos que os educadores populares apontam como dimensão importante no fortalecimento de sua prática educativa universitária e de sua relação com as classes populares. Essa opção política tem assegurando elementos metodológicos e epistemológicos diferentes do paradigma hegemônico de produção do conhecimento na universidade. Nesse aspecto, há intencionalidade político-pedagógica da EQUIP na formação de educadores populares que estejam em sintonia com a realidade social dos sujeitos e com a construção de um projeto de sociedade com justiça social:

Ser educador popular é ter uma prática educativa fundamentada nos valores, na cultura, nos saberes do povo. É se reconhecer no mundo e usar os conhecimentos diversos para praticar a transformação social. Pensar o papel do educador e da educadora popular não tem sido uma tarefa somente das instituições formais de ensino, como as universidades, os institutos entre outros, que trazem um conhecimento sistematizado, científico a respeito do papel do educador. Esse desafio de pensar o papel do educador tem sido uma preocupação e necessidade dos movimentos sociais, das organizações civis, dos grupos diversos, que buscam articular a ação formativa com a transformação da sociedade, através de ações e práticas coerentes com os projetos de mudança social. (EQUIP, 2015).

A contribuição da Educação Popular para o processo de formação dos educadores populares “[...] é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes *achados* em torno da aquisição da linguagem, do ensino, da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política [...]” (FREIRE, 2014, p. 119, grifo do autor). A EQUIP está empenhada com a formação de um intelectual popular que esteja comprometido com a construção da justiça social junto àqueles que mais precisam sentir sua condição humana ser erguida de dignidade, uma vez que “Somos todos vocacionados para ser mais e jamais estamos condenados a repetir o que já somos. Enquanto seres inacabados, estamos em busca de novas possibilidades e podemos realizar algo que hoje apenas é sonho, mas pode tornar-se realidade ser uma *utopia possível*.” (STRECK, 2010, p. 18, grifos do autor). Por isso, um educador deve manter sua curiosidade epistemológica na realidade social, buscando novas sínteses como progresso de análise, superando o relacionamento oposto entre teoria e prática, universidade e sociedade, saberes populares e saberes acadêmicos, entre o que é ciência e o que não é, na construção de uma vida com dignidade

Nesse sentido, a construção da identidade profissional dos educadores-docentes na universidade passa pela afirmação de seus aportes teóricos, pela sua concepção de educação e de projeto de sociedade, a partir do testemunho vivencial desses sujeitos junto às lutas das classes populares. De modo que a prática docente seja substanciada pela matriz do conhecimento da realidade social que envolve a universidade e o projeto de sociedade que se empenha em construir, ou seja, “Do ponto de vista do cientista, o conhecimento das realidades locais torna-se tanto mais rico e útil quanto mais se relaciona com a compreensão e a autoridade da vivência pessoal. Autoridade científica e intuição que provem do contato com a vida real [...]” (BORDA, 2004, p. 715). Essa base de formação dos educadores-docentes garante a atualização de sua consciência para uma atuação política mais sistemática e organizativa na sociedade.

Nesse sentido, a produção intelectual dos educadores-docentes está comprometida com a visibilidade dos sujeitos, dos saberes e de seus contextos sociais como matriz epistemológica contra-hegemônica e de intervenção para transformação da realidade, articulando a vida social à vida acadêmica como parte das relações sociais de totalidade que envolvem a universidade com o mundo real. A contribuição da Educação Popular para a compreensão de uma produção do conhecimento sobre a realidade social é um dos grandes legados dos processos formativos da EQUIP que impactam na vida profissional dos educadores-docentes.

Desse modo, o papel do educador-docente deve ser de um sujeito cidadão que pertence a uma sociedade em que os processos sociais ocorrem simultaneamente dentro e fora da universidade e que, portanto, está situado social e historicamente diante do mundo, como analisa Fernandes (1989, p. 164), ao dizer que o professor deve estar em sintonia com as aspirações políticas que implicam em mudança social:

O professor não deve estar alheio à dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois. Este debate, hoje, tem uma grande atualidade, porque a cultura cívica agora deixa de ser um elemento mistificado e mistificador.

Considerando esse pensamento, na Educação Popular, a participação ativa dos educadores nas transformações sociais constitui o elemento principal de sua prática educativa como dimensão de fortalecimento de sua presença na defesa de um projeto de sociedade mais justa. Nesse sentido, a concepção cívica de educação ligada ao mundo da vida é resultado concreto de sua intervenção no mundo da escola e no mundo da sociedade.

Por isso, a EQUIP procura, por meio de seus cursos de formação de educadores populares, partir da realidade do educador para o desenvolvimento dos processos formativos, retomando a linguagem, a escrita e a realidade como aportes de sua ação educativa. Sobre a participação dos educadores nas atividades de formação da EQUIP, apresentamos alguns registros:

Imagem 54 – Educadores na Assembleia da EQUIP



Fonte: EQUIP, 2015.

Imagem 55 – Educadores no Seminário de Conjuntura da EQUIP



Fonte: EQUIP, 2015.

Imagem 56 – Educadores na Assembleia da EQUIP



Fonte: EQUIP, 2015.

Inspirados pelos processos formativos da EQUIP, pela relação com a Educação Popular, pelo contato com os intelectuais do meio universitário que contribuíam com as atividades de formação dessa escola e pela necessidade de avançar no fortalecimento de sua vida profissional, os educadores populares sentem a importância de ampliar seus conhecimentos para além do meio popular. Por isso, retomam o interesse pelo acesso ao ensino graduado e pós-graduado no meio universitário.

No conceito de educador popular, encontramos as marcas da educação popular no desenvolvimento da prática educativa universitária a partir da intervenção desses sujeitos, quando perguntamos se tais experiências contribuem para uma prática educativa transgressora dos padrões e dos conhecimentos dominantes na universidade.

Quadro 10 – Concepção de Prática Educativa na Universidade

| Eixo 2 | EDUCAÇÃO POPULAR NA PRÁTICA EDUCATIVA DOS EDUCADORES-DOCENTES NA UNIVERSIDADE |
|--------------------------|--|
| Educadora Social UFPE | Então, eu vejo que, claro que a educação popular, o projeto pedagógico da EQUIP ela fortaleceu o meu lado transgressor, que não começou com a EQUIP. Também tenho que dizer isso! Não começou com a EQUIP. O meu lado transgressor começou desde que eu me entendi de gente, mas, assim, eu passei a ter as ferramentas para ser transgressora. Você pode ser transgressor no sentido daquela coisa sem causa, o rebelde sem causa. Então, com a escola você pode ser um rebelde com causa é isso que eu quero dizer! Então, eu acho que, nesse sentido, a transgressão que a escola provoca é para dar uma causa, ela te ajuda |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>encontrar uma causa ou várias causas, eu acho que uso isso na minha prática docente. Então, eu diria assim: que não foi o fato de trabalhar com educação popular que me levou à universidade, mas foi na universidade que eu descobri que eu podia ser uma educadora diferente, que eu podia ser uma provocadora e que eu podia fazer uma prática pedagógica diferente, uma prática pedagógica libertária, no sentido bem freireano.</p> |
| <p>Educador Político</p> <p>UFPI</p> | <p>[...] na verdade não resta dúvida que a educação popular arremete o indivíduo para transgredir no sentido de que ele vai romper com sua própria condição de indivíduo, digamos, alienado na linguagem marxista, um indivíduo apático, um indivíduo e não sujeito, para um sujeito, para uma pessoa crítica, para uma pessoa de atitude, então, transgredir seria sair desse estado, digamos, latente e um estado de consciência imersa para uma autoconsciência, uma consciência crítica e um sujeito de atitude. [...] A educação popular ela contribui nesse sentido? Contribui, mas a educação popular contribui nesse sentido se a educação popular tiver exatamente a concepção de uma educação transformadora, como dizia Paulo Freire. Mas, se for apenas educação num sentido muito mais formal e menos transformadora, não contribui somente nesse sentido. Então, por isso que eu digo: que transgredir é um elemento que requer um conjunto de outros elementos para poder fazer a transgressão e depois transgredir exatamente essa mudança.</p> |
| <p>Educadora Gênero</p> <p>UESPI</p> | <p>Eu considero que quase toda a minha prática docente, hoje, ela sofre influência direta do processo de formação da Educação Popular [...] E esse processo da Educação Popular, ele influencia muito, mais do que o próprio conhecimento adquirido na universidade, como eu sempre falo. Porque eu penso que uma das coisas que facilita a aprendizagem é o modo como você trabalha, por exemplo, os eixos temáticos ou, vamos dizer assim, na escola tradicional, os conteúdos. Porque, por exemplo, se na escola formal você trabalha com conteúdos que você é o professor que sabe tudo, que só você conhece daquele determinado conteúdo ou de determinado eixo temático e seu aluno, o seu educando, ele vai receber aquele conhecimento; então, para mim, não há processo de aprendizagem, não há troca de conhecimento, há imposição de conhecimento.</p> |
| <p>Educador Popular</p> <p>UFRPE</p> | <p>Eu acho que ela é transgressora. [...] Então, para mim, é importante que eu tenha uma prática transgressora, mas que essa minha transgressão contamine outros colegas, o que não é fácil porque também tem uma tradição muito enciclopedista na universidade. Eu tenho impressão que essa experiência anterior tem uma relação fortíssima com a minha vida universitária, hoje. A Ana Célia veio agora na universidade, ela viu, ao chegar lá, que tinha, tem, umas faixas “Queremos Paulo Afonso coordenador do curso”, coisas dos alunos! Porque acho que essa experiência anterior é muito mais fácil, sou muito mais convencido de ter uma relação horizontal com os educandos, de não considerar que os educandos são poços vazios de conhecimento e que eu tenho um “bocado de conhecimento” que acumulei pela minha experiência de professor para repassar para eles, de considerar também os estudantes como sujeitos do conhecimento.</p> |
| <p>Educador do Campo</p> <p>UFPI</p> | <p>A gente tenta desenvolver uma prática educativa que seja mais emancipadora, uma prática educativa que procure despertar os alunos, os sujeitos para essa ação política na sociedade. [...] Eu acho que uma das principais contribuições, assim, uma marca para mim, ela passa pela forma como a gente vê o outro e lida com o outro, em uma perspectiva de fraternidade, de amorosidade, de respeito, de humanidade, eu acho que é algo muito forte em mim, na minha formação. E, principalmente, na relação com o meu aluno, eu não consigo, a</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | partir dessa experiência, ter uma relação com o meu aluno que não seja uma relação de respeito, uma relação de cuidado com o outro e uma relação de ver no outro um sujeito que, apesar das adversidades que enfrenta, tem o potencial para ser melhor e para construir um mundo melhor. Eu acho que esse é um elemento fundamental, é que o outro, ele é um ser de potencialidade, de riqueza e que pode ser melhor do que ele é hoje, não melhor no sentido da lógica capitalista, mas melhor enquanto sujeito, enquanto pessoa, enquanto um ser que tem capacidade de avançar, de evoluir, de amadurecer, a partir das experiências que estabelecem com o mundo. |
| Educadora Cidadã UFAL | [...] hoje eu vou falar até desse momento mais presente, mais o hoje, hoje eu estou dirigindo e implantei um curso de Serviço Social numa instituição de ensino em Maceió e quando nós fomos montar a matriz curricular, lá estava uma disciplina chamada Educação Popular. É a única Matriz dentre as IES que tem Educação Popular. Então, isso é adotar, não adotar como um modelo, mas como vida, como exemplo, como prática mesmo o que eu aprendi dentro da Escola [EQUIP]. |
| Educador Trabalho UFPB | O eixo da minha pedagogia na universidade é o de exercitar a capacidade de pensar e exercitar a capacidade de pensar criticamente. Então, nós criamos situações e procuramos criar situações em que os alunos tenham contato com os diversos autores que estão envolvidos naquele tipo de abordagem, mas, também, com os elementos da realidade, evidências, situações concretas da vida que podem ajudar a trazer parâmetros para problematizar aquela situação, tanto no sentido de problematizar os princípios teóricos que estão envolvidos nas abordagens, como, também, para questionar os <i>status quo</i>. Então, é um exercício de construção de pensamento crítico, isso é o que me pauta na atividade acadêmica. |

Fonte: Entrevistas orais para a pesquisa (2016).

A compreensão da prática educativa comprometida com a formação crítica e transformadora dos discentes significa a superação da lógica da reprodução do conhecimento que induz uma consciência imersa, uma apatia cognitiva e condições de alienação. Desse modo, os educadores-docentes compreendem que o desenvolvimento de prática educativa na universidade passa pela valorização dos discentes como sujeitos de atitude e como produtores do conhecimento, como parte e totalidade de uma realidade acadêmica libertadora e diferenciada.

Diante dessa prática educativa, os sujeitos em processo de ensino-aprendizagem desenvolvem um nível de curiosidade epistêmica que fortalece a produção do conhecimento, que não se encerra em um monólogo intelectualizado do docente, cujo conhecimento não tem razão de ser para vida discente, e, por vezes, para o próprio sujeito formador.

O interconhecimento entre discentes e docentes são dois mundos complementares que, pela produção do conhecimento, encontram as relações sociais, fazendo surgir um mundo real dentro do espaço acadêmico e fora dele. Tal encontro subjaz a ideia de conhecimento como

idealismo que se restringe apenas ao campo da abstração, marcado pelo encontro entre o saber popular vivenciado com os saberes científicos, consolidando, cada vez mais, a prática educativa que reencontra o mundo da teoria e o mundo da prática como possibilidade de produção de um pensamento alternativo de conhecimento em seu conjunto de relações, como proposto por Lefebvre (1983, p. 235):

A teoria emerge da prática e a ela retorna. A natureza se revela a nós pela prática, pela experiência; e tão-somente pela prática é que dominamos de modo efetivo. A prática, portanto, é o momento de toda teoria: momento primeiro e último, imediato inicial e o retorno ao imediato. E vice-versa, a teoria é o momento da prática desenvolvida, daquela que supera a simples satisfação dos carecimentos imediatos.

Essa prática educativa desperta os sujeitos para a autoconsciência, a consciência crítica em que o próprio ato de conhecer encontra os sentidos das relações sociais. Isso gera a curiosidade e o estudo criterioso da realidade social do sujeito que, a partir do interconhecimento, imprime novos sentidos, novas causas e novas formas de atuação na sociedade, superando a relação docente que impõe seu saber como poder, subalternizando o poder do senso comum na construção de um novo conhecimento; uma prática educativa que rejeita a relação autoritária entre docente e discente, retoma a horizontalidade de saberes na afirmação da epistexistência dos sujeitos populares na produção do conhecimento, como proposto por Paulo Freire (2014), ao discutir a relação da Educação Popular na Escola Pública:

É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua concepção de classe. [...] É a que, em lugar de negar a importância dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para elas poder ensinar também. [...] É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. Por isso mesmo se bate por uma crescente democratização nas relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela [...] (FREIRE, 2014, p. 120).

Colocar em prática essa concepção de educação é um desafio, suscitado várias vezes no relato dos educadores populares que exercem a docência na universidade pública. Apontam que ainda predomina a hegemonia de um pensamento conservador marcado por propostas pedagógicas fechadas que encerram o conhecimento em si próprio, sem relação concreta com a vida na sociedade, reproduzindo uma ideia de educação destituidora do ser cognitivo, como afirma a Educadora Social (2016): [...] é uma educação bancária, que é uma

educação reprodutora, não é uma educação para formar sujeitos, é uma educação para que você domine os conceitos e que seja capaz de reproduzir conceitos. Eu não quero isso do aluno!” Os demais educadores caracterizaram essa perspectiva educativa na universidade como uma “visão enciclopedista”; “uma educação muito tradicional”, ou, ainda, como afirma o Educador Político (2015):

Na universidade é diferente, então, você tem uma turma que você trabalha com ela em quatro meses e você ver a turma duas vezes por semana apenas. Num curso da EQUIP, você fica cinco dias em regime de internato com o grupo todo durante três quatro vezes por ano, então, na universidade além de ser mais disperso a turma, você também tem um conteúdo que ele é mais programático e pragmático, então, faz parte de um plano político pedagógico do curso, do qual você não pode fugir muito, embora tenha disciplinas que você pode trabalhar e preparar, mas você tem que trabalhar com aquelas ementas do curso, você não pode deixar de considerar as ementas do curso e você tem também que lidar com a discussão que não está muito preocupado com o aspecto de formação de sujeito para a transformação da realidade. O campo da universidade é muito mais voltado para a formação do profissional para o mercado de trabalho [...]

Outro desafio é enfrentar a cultura do medo discente fortemente difundida pela concepção de educação colonial, autoritária e eurocentrada, ao longo da história, marcada pela relação do saber como poder, ou seja, é o docente que tem o saber, portanto, tem o domínio da fala como relação de poder. Isso tem sido um dos limites para uma maior abertura discente à prática educativa inovadora, como relata a Educadora Social (2015): “Porque o aluno, ele vem no sistema como um domesticado, ele já vem domesticado, né? Então, o aluno tem medo de falar, o aluno tem medo de se posicionar, o aluno tem medo de perguntar na verdade”. Quando os discentes encontram docentes que se orientam por outra perspectiva educativa, sobretudo no campo da educação popular, a tensão entre docente-discente é recorrente.

Entretanto, essa tensão deve ser considerada como parte do processo de construção de uma prática educativa inovadora, uma vez que o educador-docente não detém a verdade absoluta, cuja metodologia do ensino é inegociável, reconhecer isso, significa compreender que sempre é possível apreender no ato de realização de sua prática docente na universidade. Apesar disso, não deixa de ser “[...] uma contradição entre o que você pensa e o que o próprio aluno, às vezes, espera de um professor. Até você imprimir uma marca, imprimir um jeito de fazer, você leva tempo.” (Entrevista, Educadora Gênero, 2015). O diálogo é o caminho mais eficiente na produção de uma prática educativa na perspectiva da educação popular, porque não existem conhecimentos novos, tampouco novos sujeitos diante de uma prática educativa imposta e de viés autoritário, dimensões às quais os educadores populares não estão imunes. É

necessário o diálogo como aprendizagem recíproca de amorosidade, como analisa Fernandes (2010, p. 37, grifo):

Tarefa difícil que desafia uma solidariedade de classe e a humildade não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro, em um emaranhado que envolve respeito como uma categoria de acolhimento das *diferenças*, não apenas como categoria cultural, embora também o seja, mas sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético.

A amorosidade e o respeito talvez devam ser a maior contribuição da Educação Popular para uma prática educativa na universidade. A amorosidade como capacidade de alteridade, da indignação diante da injustiça, da desvalorização da vida, de toda forma de desamor, de desumanização do ser. Por isso, a necessidade da autocrítica como dimensão ética de uma prática educativa transgressora, porque a transgressão precisa sempre do outro para se concretizar, fora disso, é apenas transformação.

Sem perder de vista a educação popular, as teses, as dissertações e as linhas de pesquisas dos educadores-docentes revelam suas opções e compromissos com a produção do conhecimento situado na realidade social e na compreensão do contexto brasileiro e nordestino. E em igual sentido, procuram manter sua atuação política-academia na defesa dos direitos sociais e dos direitos humanos e de cidadania para as classes populares. Para evidenciar, procuramos destacar seus estudos e suas linhas de pesquisa, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 11 – Estudos e Pesquisas dos Educadores-Docentes na Universidade

| Eixo 3 | TEMAS DE DISSERTAÇÕES, TESES E PÓS DOC DOS EDUCADORES-DOCENTES NA UNIVERSIDADE |
|---------------------------|--|
| Educadora Social UFPE | <p>Doutorado em Serviço Social - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Com período sanduíche em Universidade Estadual de Campinas. Título: Experiências Emancipatórias: alternativas políticas e políticas alternativas dos movimentos sociais no Nordeste, Ano de obtenção: 2006.</p> <p>Mestrado em Ciência Política - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Título: Crise ou Mudança nos Movimentos Sociais? O Caso do Movimento Popular de Saúde, Ano de Obtenção: 1999. (Lattes, 2017)</p> |
| Educador Político UFPI | <p>Doutorado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Título: Ações Coletivas, Cultura Política e Movimentos Sociais: disputas de significado e antagonismo no âmbito da Reforma Urbana, Ano de obtenção: 2010.</p> <p>Mestrado em Ciência Política - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE,</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | Brasil. Título: Cidadania e Cultura Política no Poder Local: O Conselho da Administração Participativa de Camaragibe-PE, Ano de Obtenção: 2003. (Lattes, 2017) |
| Educadora Gênero UESPI | Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. (Em andamento). Título: Educação, Representações Sociais e Relações de Gênero: concepções/práticas de professoras/es da educação infantil. (Andamento) Mestrado em Educação - Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil. Título: Relações de gênero e empoderamento de mulheres: a experiência da Associação de Produção, Ano de Obtenção: 2009. (Lattes, 2017) |
| Educador Popular UFRPE | Doutorado em Sociologia - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. Título: Redes, Solidariedade e Cidadania Democrática: A experiência inovadora da Articulação do Semiárido - ASA, Ano de obtenção: 2007 Mestrado em Sociologia Rural - Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil. Título: Movimentos Populares: Possibilidades e limites de um novo sujeito histórico, Ano de Obtenção: 1990. (Lattes, 2017) |
| Educador Campo UFPI | Doutorado em Educação - Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil. com período sanduíche em Università degli Studi di Verona. Título: Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo no semiárido, Ano de obtenção: 2014. Mestrado em Educação - Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil. Título: Formação continuada de professores no Semiárido: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos, Ano de Obtenção: 2009. Pós-Doc Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC) em andamento - Título: As contribuições da educação popular na construção de práticas educativas transformadoras nas universidades brasileiras: embates políticos e epistemológicos. (Lattes, 2017) |
| Educadora Cidadã UFAL | Doutorado em Educação na Universidade de Bela Terra na Espanha (Título ainda não confirmado pela autora) Mestrado em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil. Título: Análise de uma Prática: A Experiência das Classes Populares no Rio Grande do Norte, Ano de Obtenção: 1985. (Lattes, 2017) |
| Educador Trabalho UFPB | Doutorado em Sociologia - Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Título: Sindicalismo e Democracia no Brasil: Atualizações - Do Novo Sindicalismo ao Sindicato Cidadão, Ano de obtenção: 2002. Mestrado em Sociologia - Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil. Título: A CUT somos nós: a experiência da CUT e a questão da participação no imaginário dos militantes que atuam na Paraíba, Ano de Obtenção: 1994. Pós-Doutorado. University of California Los Angeles, UCLA, Estados Unidos. Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. (Lattes, 2017) |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os diversos temas abordados nas pesquisas estão situados nos processos de organização e de mobilização social vivenciados pelos educadores em sua atuação política na sociedade, e refletem diretamente nas formas como desenvolvem o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade: **classes populares, movimentos sociais, ações coletivas, cultura política, cidadania democrática, sindicalismo e democracia, cidadania e conselhos de participação, reforma urbana; temas relacionados às lutas por direitos e por igualdade – como reforma urbana, educação no semiárido, relações de gênero, empoderamento das mulheres, estudo da relação entre educação popular e universidade – revelam o lado invisível dos contextos e dos sujeitos que estiveram fora do conteúdo da vida acadêmica.**

Certamente, a opção política dos educadores populares, desde a escolha da área de seleção do concurso docente até as formas como desenvolvem suas atividades educativas na universidade, contribuem na inserção do tema da Educação Popular no espaço acadêmico. Ao mesmo tempo, os temas das pesquisas revelam as trajetórias de vida e de luta dos educadores populares, as experiências vivenciadas no mundo da vida, a luta por dignidade nas diversas dimensões de atuação na sociedade, a defesa incansável de sua condição de classe social a partir de seu lugar, de sua identidade, de sua existência, são marcas de constituição social de sua vida acadêmica.

O compromisso social e político com a problematização da realidade social e com a construção de um projeto de sociedade mais justa são horizontes que, na prática educativa na universidade, os educadores populares procuram manter como dimensão de sua autoformação e como proposta pedagógica de formação crítica dos discentes. Os educadores populares, no exercício docente, articulam os saberes populares com os científicos ao desenvolverem atividades em suas disciplinas em diálogo com as organizações da sociedade civil que atuam com as temáticas relacionadas às questões sociais abordadas em seus planos de ensino.

Por isso, pensar politicamente sobre a realidade social que envolve a universidade, a comunidade, a cidade, a partir da compreensão do que é mais simples ao mais complexo, do conhecido ao desconhecido, do local ao global, do individual ao coletivo, enseja novas sínteses na realidade social em diálogo com as teorias. Como podemos verificar em algumas das atividades realizadas pelos educadores populares em sua prática educativa na universidade:

Imagem 57 – Oficina de Gênero no Curso de Pedagogia da UESPI

X SEMINÁRIO DE EXTENSÃO

CAMPUS CLÓVIS MOURA RECEBE OFICINA SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

30 DE JANEIRO DE 2017

A oficina "Violência contra mulher e Violência de gênero: uma intervenção a partir do cotidiano escolar", foi realizada na manhã desta quinta-feira(26) no Campus Clóvis Moura, da Universidade Estadual do Piauí. A ministrante da atividade é a professora aposentada da UFPI, Maria Dulce Silva, que já percorreu 15 campi da instituição promovendo o diálogo com alunos, professores e a comunidade sobre a temática.

A docente, que é ativista do movimento feminista e de outros movimentos sociais, trabalha com o propósito de instigar no público a reflexão sobre violência contra mulheres, através de atividades lúdicas como a dança, o desenho e com exibição de vídeos dentro do eixo temático.



A oficina já foi ofertada em 15 campi da UESPI

A abordagem sobre violência contra mulher dentro conteúdo programático da oficina trabalha com vários tipos de violência, como a doméstica, a física, a verbal e a simbólica. A professora Maria Dulce destaca que é feito uma ampla discussão para compreender o que cada oficineiro pensa sobre violência de gênero, de acordo com suas vivências. "Mas temos como foco o ensino. Debates dentro do contexto escolar o bullying, que sempre foi uma prática de violência nas escolas. Como também a violência de professor e aluno, principalmente, no ensino fundamental", explica.



A oficina de Violência contra mulher é um projeto desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão

Para ela, a violência, muitas vezes, atua de forma invisível. "A gente não se dá conta que somos vítimas de violência ou que está praticando violência de gênero", pontua. As oficinas fomentam a interação dela com os oficineiros. Maria Dulce ressalta que é preciso ouvir, porque é uma experiência de todos, e cada um se envolve e se compromete muito mais. "Cada oficina eu saio gratificada. A UESPI está fazendo um trabalho muito importante. Geralmente, as universidades não se preocupam em está trabalhando essa dimensão", afirma.

Fonte: UESPI, 2017. Disponível em: <<http://prex.uespi.br/?p=429>>.

Imagem 58 – Aula Seminário da disciplina Curricular – Sociologia da UFPI

SEMINÁRIO CURRICULAR DE SOCIOLOGIA

A CRISE ECONÔMICA E POLÍTICA BRASILEIRA: causas e consequências.

28 e 29 de janeiro
sala de vídeo II
Centro de Ciências Humanas e Letras
COHL - UFPI

Programação:

28/01
14h - ABERTURA
14h30 - MESA REDONDA
A CRISE ECONÔMICA BRASILEIRA: causas e consequências para a sociedade.
Prof. Dr. Samuel Costa - MPGP
Prof. Dr. Ricardo Allajio - PPGCP

29/01
08h - ABERTURA
08h30 - MESA REDONDA
PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: desafios e perspectivas.
Francisco Alencar (Mestrando - PPGS)
Cidadania e transparência na gestão da educação pública de Teresina.
Tiago Ferreira Neto (Mestrando - PPGS)
#Continuando: movimentos sociais contra o aumento da tarifa do transporte público.
Naira Luan Sousa (Mestranda - PPGS)
Movimentos de Economia solidária no Piauí.
Verônica Gomes Oliveira (Mestranda - PPGS)
Mediação do Conflito

29/01
14h - ABERTURA
14h30 - MESA REDONDA
A CRISE POLÍTICA BRASILEIRA: consequências para a consolidação da democracia
Prof. Dr. Antonio Fonseca Neto
Departamento de História - UFPI
Prof. Dr. Valter Rodrigues - PPGCP
Prof.ª Maria do Socorro Silva
Doutorado em Educação - UFPI
Prof. Dr. Francisco Mesquita
Coordenador PPGS UFPI

PROMOÇÃO: DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
COORDENAÇÃO: PROF. DR. FRANCISCO MESQUITA



Fonte: Anderson, 2016.

Fonte: Pesquisadora, 2016.

Imagem 59 – Atividades da Educação do Campo – UFPI

UFPI sedia IV Seminário Estadual de Educação do Campo no Piauí

Publicado: Sexta, 07 de Dezembro de 2012, 09h21



Realizou-se, na última quinta-feira (06), o IV Seminário Estadual de Educação do Campo no Piauí, no auditório do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí, com o intuito de debater sobre os desafios e as perspectivas da educação rural no Estado e discutir sobre rearticulação do Fórum Piauiense de Educação do Campo.

quarta-feira, 8 de junho de 2016

UFPI promove Ciclo de Debate sobre Educação do Campo



O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO), vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, promoverá nos dias 28 e 29 de junho/2016, o I Ciclo de Debate sobre Educação do Campo, no Auditório Salomé Cabral – CCE/UFPI.

O professor da UFPI Elmo de Souza Lima se pronunciou sobre o evento, comentando que as instituições e lideranças dos movimentos sociais presentes no evento se comprometeram com a rearticulação e com o fortalecimento do Fórum Piauiense de Educação do Campo, se configurando como um espaço de articulação política capaz de agregar as diferentes instituições e movimento em torno de uma pauta comum, a fim de avançar as políticas de educação rural.

O Fórum é composto pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Associação das Escolas Famílias Agrícolas (AEFAPI), Fundação Santa Angela, Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

Fonte: Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/2005-ufpi-sedia%20iv-semin%20estadual-de-educa%20do-campo-no-piau%20ad>>
<<http://educacaonosemiarido.blogspot.pt/2016/06/ufpi-promove-ciclo-de-debate-sobre.html>>.

Dois exemplos de atividades que eu fazia na Escola de Formação Quilombo dos Palmares e que eu tentei fazer um pouco na universidade nessa minha recente experiência. Ano passado, eu era professor da disciplina optativa, mas uma disciplina que tinha 13 alunos, 16 alunos, desculpa, na disciplina de Movimentos Sociais. No segundo semestre, no dia 20 de novembro, será Dia Nacional da Consciência Negra, aí, combinei com eles: ao invés de fazermos a aula em sala, vamos procurar saber onde era que tinha manifestação do Dia da Consciência Negra. Então, pedi para eles procurarem onde é que iria ter manifestação. Então, chegaram várias manifestações nessa área de Recife, aí disse: vamos escolher uma para a gente ir! Fomos para Olinda, que era o dia todo, porque começa uma marcha, tinha uma concentração na Igreja do Rosário dos Pretos, e uma marcha não sei por onde e terminando na feira de comidas de terreiros, que tudo tem a ver com os rituais, com os símbolos do movimento negro que é um elemento importantíssimo dessa disciplina. Então, a gente estudou um pouco na disciplina antes a algumas coisas dos movimentos sociais e dos movimentos negros no Brasil. E tratamos de uma série, um roteirinho de questões para a gente ir para a manifestação e ficar o dia todo por lá, por isso, poderiam ficar juntos, em grupo ou se quisessem ficar sozinhos, mas, na aula seguinte, a gente ia discutir o que a gente viu. (Entrevista, Educador Popular, 2016).

Desenvolver a curiosidade epistemológica a partir da relação entre teoria e prática pode assegurar uma perspectiva de prática educativa comprometida com a realidade social e com a formação cidadã, ou seja, na construção de sujeitos discentes capazes de intervir criticamente nas questões sociais e de se posicionar diante da vida. Esse deve ser o papel do educador no exercício docente, como analisa Fernandes (1989, p. 165-166):

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. [...] Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente [...] para que se torne um agente de mudança.

Essas experiências apontam para um processo educativo que Santos (2013, p. 471) chamou de revolução epistemológica no seio da universidade, que

[...] consiste na promoção de diálogos entre saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígena, origem africana, oriental etc.).

Esse autor definiu esse diálogo como ecologia dos saberes. Certamente, essa perspectiva implica disputar os sentidos e os significados de projeto de universidade para uma visão mais democrática e comprometida com os conhecimentos populares que se realizam fora do espaço acadêmico.

As marcas da Educação Popular na prática educativa universitária apostam em outra forma de educação, como podemos verificar nos relatos dos educadores, ao afirmarem sua concepção de educação e a possibilidade do diálogo entre saberes populares e saberes científicos no desenvolvimento de novos modos de produção do conhecimento a partir do ensino universitário:

Quadro 12 – Educação Popular na Universidade – Dimensão do Ensino

| Eixo 5 | ELEMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA DOS EDUCADORES-DOCENTES NO ENSINO UNIVERSITÁRIO |
|--------------------------|---|
| Educadora Social UFPE | <p>Assim, esse encontro entre uma prática pedagógica popular e uma prática pedagógica do sistema educacional. É possível. E tem vários de nós fazendo isso. Porque eu acho que a gente está disputando dentro da universidade. Eu, Paulo, Daniel e outros que estão na universidade, a gente está disputando um outro tipo de formação, né? Que é, justamente, tentando fazer esse encontro entre a prática pedagógica libertária e o sistema de ensino formal, mas não é fácil. [...] uma coisa que eu gosto muito de fazer em sala de aula é trabalhar pegando exemplos da realidade para trabalhar conceitos. Por quê? Para que eles [discentes] tenham uma noção de realidade e a partir daquela realidade a gente possa fazer esse movimento de abstração. Então, essa característica da minha prática pedagógica, eu acho que tem muita a ver com a Escola, com o meu processo formativo na Escola.</p> <p>[...] Porque, ao contrário da prática bancária em que eu faço, o que eu sei é a verdade, não é isso que eu quero! Eu quero que os meus alunos, eles sejam capazes de, junto comigo, a gente construir esses instrumentos, a gente construir essa prática. Eu acho que esse é outro elemento que é a marca da minha ação pedagógica docente [...] Tanto que eu fomento mesmo os alunos que querem ser rebeldes! Eu digo: tudo bem. Ah! Tem alunos que dizem: esse autor, ele não me diz nada! E não sei o quê...! Aí, digo: sim! Mas, para você me dizer isso, você precisou ler o autor. Então, é importante também, a gente não deve só estudar aquilo que a gente gosta, a gente tem que estudar também aquele que a gente não gosta. Por quê? Para fortalecer o nosso argumento! Por que como é que você vai ser transgressor superficialmente? Você só pode ser transgressor se você mergulhar fundo se você estiver as ferramentas para ser capaz de argumentar, porque a elite brasileira, a nossa burguesia, ela é muito inteligente, então, a gente, para ser transgressor, a gente precisa ser mais inteligente do que ela, a gente precisa saber mais [riso].</p> <p>[...] Em geral, os educadores têm medo dos seus educandos, porque eles não têm aquela história que você não dá asa pra formiga. E é esse medo que os educadores têm que dificulta essa aproximação, porque a educação tem que ser uma aproximação, ela tem que ser amorosa. Paulo Freire dizia a isso: “Eu amo a toda a gente. Eu amo todos os seres. [...] Eu acho que o amor, embora se trate o amor, se desqualifique o amor, se coloque ele no lugar da pieguice, do romantismo e tudo, mas ele é altamente transformador. [...] Eu estou falando do potencial de transformação que o amor tem, porque veja: quando eu permito que os meus alunos venham na minha sala, bateu, eu atendo, que eles cheguem lá chorando, sorrindo, cantando, felizes ou infelizes e que eles possam conversar comigo sobre qualquer coisa, eu estou sendo amorosa com os meus alunos, mas eu estou, sobretudo, acolhendo eles como eles são. Então, não existe educação que não transforme o ser humano, você tem que se transformar, tem que se “transformar”, no sentido que você tem que olhar para aquela pessoa, aquele sujeito que tá ali como um ser humano que precisa ser ouvido, [...] A gente é muito pra fora, a gente é pouco pra dentro, só que a reflexão e a aproximação elas só acontecem se você escutar o outro, porque ele vai se sentir acolhido, ele vai: estou entendendo aquele professor, ele tá me dizendo aquelas coisas, mas ele também tá ouvindo o que eu estou dizendo e ele tá interagindo com o que eu estou dizendo, isso faz uma enorme diferente. É isso que Paulo Freire chamava de amor, esse amor que acolhe, que escuta.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Educador Político</p> <p>UFPI</p> | <p>Eu me considero um professor crítico que trabalho com uma realidade crítica, com a teoria crítica. Não me considero um professor que trabalha com o conformismo e com a, digamos, o tradicionalismo e nem muito bem com as correntes de direita, mas também não me considero um doutrinário. O que eu imagino, o que me considero um professor que trabalho com o realismo crítico [...] O professor, para mim, é aquela pessoa que faz com que o indivíduo busque, ele compreender os diversos métodos e teorias e ele, por ele mesmo, poder optar qual deles ele tem que seguir. Eu não me considero formando militante dentro da universidade, eu me considero formando sujeitos críticos e pensadores da realidade social. [...] Eu estou preocupado em fazer com que se tenha sujeitos críticos, sujeitos que pensem com sua própria cabeça e que leiam e entendam o que ele está lendo. Ele é que vai se tornar um sujeito transgressor, um sujeito crítico, não sou eu que vou ter que fazer dele um sujeito crítico, porque eu não estou sendo um professor e, sim, doutrinador.</p> |
| <p>Educadora Gênero</p> <p>UESPI</p> | <p>[...] quando você tem princípios diferentes, você consegue trabalhar na sua própria sala de aula, com seus próprios alunos, uma concepção, um modo de ver diferente, e isso a Educação Popular me permitiu, ter essa consciência e também produzir ou, vamos dizer assim, elaborar uma prática docente diferente do que, por exemplo, eu aprendi no magistério, quando eu fiz o magistério. Então, a prática da Educação Popular faz essa diferença na minha ação docente.</p> <p>[...] Então, com certeza a gente vai tentando fazer. E isso vai também se expressando no modo de fazer na própria universidade, quando a gente propõe temas novos, temas diferentes, que a universidade não tem costume de discutir. Por exemplo, quando a gente criou o Núcleo de Pesquisa lá na Universidade [UESPI], a minha linha de pesquisa é justamente essa, que traz esses temas de gênero, de movimentos sociais, quando a gente leva o Movimento Sem Terra para discutir dentro da Universidade, quando leva os grupos de mulheres para apresentar seus trabalhos. Então, isso eu acho que é uma forma de transgredir aquilo que já é comum na Universidade. Então, no momento que faz isso, eu penso que é uma transgressão do que é comum, do que é normal dentro da Universidade.</p> <p>[...] Por exemplo, eu trabalho com a disciplina Política e Organização da Educação Básica, que a gente tem um momento que a gente faz a trajetória histórica da educação, da parte legislativa, e eu já trabalhei com meus alunos a linha do tempo disso. Então, a gente enchia a sala de tarjetas, de informações, construído pelos próprios alunos, e isso foi muito interessante. E eles aprendem, a gente percebe que eles memorizam, eles aprendem muito mais sobre isso, mesmo eles não se sentindo participantes daquele determinado período, mas eles aprendem, assimilam muito mais.</p> <p>E outra coisa, por exemplo, que a gente consegue, que eu penso que é transgressor, é a própria provocação dos alunos para se organizarem, isso que eu tenho feito muito. No curso de Pedagogia da UESPI não tem, por exemplo, um C.A., não tem uma organização dos próprios estudantes, e eu sempre provoquei isso dentro da Universidade. E eu acho que isso é uma forma de transgredir, de que os alunos se organizem, pensem seu jeito e façam suas exigências, suas reivindicações, a partir das suas necessidades.</p> |
| <p>Educador Popular</p> | <p>Quando eu fiz o curso de graduação em Sociologia, eu me sentia um tanto vocacionado para a Sociologia, mas a minha perspectiva na Sociologia era uma perspectiva de pesquisa e de intervenção na realidade social. [sobre teoria e</p> |

| | |
|-------------------------------|---|
| UFRPE | <p>prática o educador relata]:</p> <p>[...] mas quis fazer um final de semana na roça, no campo, para ver a realidade com mais consistência [...] Então vamos fazer um passeio para conhecer uma comunidade rural e ver como as relações são constituídas ali entre eles. Então, o aluno vai lá e faz uma fotografia, não sou eu, eu nem mexia em Facebook ainda, o aluno fazia uma fotografia e botava no Facebook dele e isso criava uma opinião na universidade, pô! Como é que o professor sai no final de semana com um grupo de alunos, era para quem quisesse ir, para uma comunidade rural e eles tinha ido lá para a comunidade para conviver lá, para ir com os pescadores de manhã, para fazer o café com a comunidade... E ainda faço isso, ainda! Por quê? Porque eu acho que é a realidade, a realidade é elemento de ensinamento, de conhecimentos, não estou negando a importância dos livros, a gente passou o semestre todinho estudando vários temas a partir dos livros, o método da Sociologia, a origem, a história da Sociologia, os temas principais como a questão dos movimentos mesmo, como a questão das mulheres, como a questão da socialização, como a questão da religião, da educação, etc.</p> <p>[...] Esse semestre, a gente encontra com os alunos de vez em quando, é raro eles comentarem sobre algumas das aulas que tenha sido importante, que tenha marcado eles, mas eu encontro com os alunos e quase todos falam dessa aula que a gente acompanhou esse cortejo do Dia Nacional da Consciência Negra. E, no cortejo, os alunos descobriram coisas que eu nunca percebi e agora não estou lembrando o nome, tem uma rua que a gente passava de canto a canto, que era a rua de um dos caras, um Capitão do Mato, que matou muitos escravos no Brasil. Porra! A gente fez aquela orla toda pelo cortejo naquela rua e os coordenadores do movimento não perceberam que a gente estava pisando em solo de uma figura que foi essencial para assassinato de diversos negros, que saíram dos engenhos, que lutaram pela sua libertação, que criaram os Quilombos. Aí um aluno: “Porra, professor! Esse pessoal do movimento negro não pensou numa iniciativa, a partir daquele dia fazer aquela marcha pela rua e questionar, inclusive, para pedir para mudar o nome da rua, porque aquele nome está associando ao genocídio do povo negro no Brasil”. Essa descoberta, quando eu falo nisso, eu me arrepio! Porque eu não percebi! E o aluno, a partir de sua participação, ele que percebeu isso! Isso porque não é de movimento e não de nada. Porque um movimento não faz uma sacada dessa? Porque pode até não mudar, mas cria naquela cidade, isso em Olinda, cria naquela cidade o debate sobre essa questão, é fulano de tal que é nome de rua, principais ruas de Olinda, é um assassino do povo negro brasileiro! [...] Então, esse é um exemplo! Eu acho que é um exemplo transcendente do ponto de vista do conhecimento a partir do debate em sala de aula e de uma atividade de rua e é uma ação educativa pedagógica, que provavelmente esses alunos não vão esquecer que participaram dessa aula. As outras aulas, 15 e 30 aulas que a gente fez pode até esquecer, mas essa daí não vai esquecer. [...] ou seja, eu acho que, nesse sentido, a minha experiência nesses anos todos na EQUIP dá uma qualidade ao meu trabalho acadêmico na universidade com os alunos e com os meus colegas professores.</p> |
| Educador do Campo UFPI | <p>[...] Mas, por exemplo, aquele, como eu estava falando, que os alunos que não consegue tanto êxito são aqueles alunos que vêm de processos de exclusão muito acentuados na sociedade, esses alunos são aqueles, também, que não têm as condições materiais e concretas de estarem mais na universidade pra gente pode dialogar mais com eles. Tem alunos que, por exemplo, mal têm o dinheiro para botar o vale [vale-transporte] no cartão para ir assistir às aulas, e eles não têm condições de ir em outros momentos na universidade pra estabelecer outros</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>diálogos, outros processos de formação. E esses alunos, são os alunos que são também explorados no mercado de trabalho e que essa condição de exploração no mercado de trabalho também tira dele a condição de vivenciar outras experiências. Então, você vê que os alunos de classe média, que já vêm de uma condição social melhor, são aqueles que têm a oportunidade de participar de outros processos de formação para além das aulas, são aqueles que estão nos projetos de extensão, que estão nos projetos de pesquisa, que estão em outras experiências que vão complementar e ampliar essa formação. Aqueles alunos que mais precisariam desses processos de formação são aqueles que não têm a condição de estar nesses processos de formações.</p> <p>[...] A gente trabalha na formação de professores das escolas públicas. E nesse processo tem também educadores populares das organizações sociais que têm alguma atuação de apoio ou de parceria com essas escolas. Porque tem algumas organizações hoje que têm assumido esse desafio de contribuir com a melhoria da Educação do Campo ou Educação no Contexto do Semiárido, nessa perspectiva de pensar um projeto de educação articulado como projeto de sociedade diferente.</p> |
| <p>Educadora Cidadã UFAL</p> | <p>Porque como eu tenho vocação, vocação para educadora, formação educadora e particularmente docente, então, a minha prática é muito essa e a formação só vem contribuir com essa minha vocação, então eu me sinto centrada na formação. Então, eu passei por muitas disciplinas, orientações de monografias, pesquisas etc. Mas havia uma disciplina que caía na minha mão, porque eu buscava também essa disciplina, que se chamava Movimentos Sociais e Classes, mas na Universidade Federal era somente movimentos sociais e classes, porém, independente da ementa, eu entrava com educação popular, independente da ementa eu acrescentava. Hoje, quando eu estou dirigindo um curso de formação superior em Serviço Social para os de jovens de Alagoas, nós criamos, na matriz curricular, aí, sim, colocamos uma ementa dentro da matriz denominada educação popular. Lá, a disciplina chama-se Movimentos Sociais, Classes e Educação Popular. Então, isso é uma prática efetiva.</p> <p>[...] Então, é esse arcabouço metodológico que me impulsiona, me impulsiona a trabalhá-los na formação continuada dos nossos professores. [...] Então, qual é o instrumento que eu utilizo para poder trazer esses elementos da educação popular, as chamadas reuniões pedagógicas que transformei em oficinas pedagógicas. Essas oficinas pedagógicas, elas têm os seus objetivos sobre a transversalidade dos conteúdos, sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos, etc. Mas não podemos tratar disso simplesmente teoricamente, mas nós queremos que essa reflexão seja apropriada por cada um dos educadores que estão na docência e eles consigam, através das suas disciplinas, realizar com os estudantes de modo que os estudantes venham a ser protagonistas. Por quê? Porque, senão, temos um discurso avançado e uma prática conservadora. Isso é feito vara de condão? Não. Isso acontece, a gente fala, diz, e numa primeira oficina, numa terceira, isso tudo já está acontecendo lindo e maravilhoso? Não. Então, tem cinco anos de implantação que a gente vem tocando nessa tecla e, aí, vamos continuar, porque os nossos educadores também precisam se educar e se capacitar e desenvolver as suas capacidades e nem todos tiveram uma formação dentro dessa égide. A gente precisa, com educador, também, possibilitando que ele se reconheça como tal e que ele vá fazendo leituras e se transformando também, a transformação não se dá é porque nós somos responsáveis pela transformação do outro.</p> |
| Educador | A minha, digamos, experiência de vida nos movimentos sociais como educador |

| | |
|------------------|--|
| Trabalho UFPB | popular, eu tenho certeza que ela tem uma forte influência na minha atividade acadêmica hoje. Com certeza, orienta a minha visão de mundo, minhas escolhas, certo? Minha forma de orientar, minha forma de dar aula, minha forma de escolher os temas prioritários de pesquisa, o modo de fazer a pesquisa, os princípios epistemológicos que vão orientar a pesquisa, enfim. |
|------------------|--|

Fonte: Entrevistas orais para a pesquisa (2016).

Esses relatos dos educadores populares no exercício docente apontam algumas características de sua prática educativa na universidade, como: afirmação da **autonomia na construção de sua proposta político-pedagógica** em seus planos de ensino; **compromisso com a formação crítica dos discentes; participação ativa dos discentes na produção do conhecimento; leitura da realidade social para trabalhar os conceitos teóricos; experiências concretas como suporte para fundamentação teoria dos conhecimentos**, quando propõe o **desenvolvimento de aulas de campo; respeito aos discentes como sujeitos históricos** e com a realidade que vivenciam.

Ainda nesse itinerário educativo, outro compromisso importante dos educadores-docentes tem sido **a atualização dos conteúdos em diálogo com a realidade, em razão dos momentos conjunturais ou estruturais da sociedade, nas discussões de sala de aula; a compreensão do interconhecimento**, de que são portadores de um tipo de conhecimento e que os **discentes têm um acúmulo de conhecimento de sua prática social e de suas experiências; a amorosidade no ato de educar; o ensino crítico e não doutrinário** que implica na circulação da palavra criando aproximações na relação docente-discente, dentre outras.

Essas características revelam as marcas de uma prática educativa adquirida pelos educadores no meio popular, desse modo, “[...] a educação popular possibilita o diálogo de saberes populares, da cultura popular com os saberes/conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente [...] são saberes de uma epistemologia que une ação-reflexão.” (STRECK *et al.*, 2014, p. 93). A prática educativa universitária se altera, como também se transformam os educadores docentes que, comprometidos com uma formação cidadã dos discentes, empenham-se em fazer do ato educativo um caminho para uma consciência crítica e transformadora desses sujeitos.

O desenvolvimento de aprendizagens recíprocas entre docente e discentes, a partir do diálogo entre teoria e prática social, em experiências concretas na sociedade, apontam para a construção de novos conhecimentos, de práticas educativas e de formas de leituras da realidade social. O educador popular, no exercício docente, retoma seu papel de

potencializador do caráter social da universidade e, ao mesmo tempo, propicia condições para que os discentes como sujeitos históricos, ativem sua curiosidade epistemológica para produção de sua cidadania educativa. Para compreensão dessa perspectiva, destacamos o relato do Educador Popular sobre uma aula de campo que realizou em sua disciplina de movimentos sociais, ao declarar suas impressões sobre a forma como os discentes participaram e sobre os ensinamentos adquiridos:

[...] Esse semestre, a gente encontra com os alunos de vez em quando, é raro eles comentarem sobre algumas das aulas que tenha sido importante, que tenha marcado eles, mas eu encontro com os alunos e quase todos falam dessa aula que a gente acompanhou esse cortejo do Dia Nacional da Consciência Negra. E, no cortejo, os alunos descobriram coisas que eu nunca percebi e agora não estou lembrando o nome, tem uma rua que a gente passava de canto a canto, que era a rua de um dos caras, um Capitão do Mato, que matou muitos escravos no Brasil. Porra! A gente fez aquela orla toda pelo cortejo naquela rua e os coordenadores do movimento não perceberam que a gente estava pisando em solo de uma figura que foi essencial para assassinato de diversos negros, que saíram dos engenhos, que lutaram pela sua libertação, que criaram os Quilombos. Aí um aluno: “Porra, professor! Esse pessoal do movimento negro não pensou numa iniciativa, a partir daquele dia fazer aquela marcha pela rua e questionar, inclusive, para pedir para mudar o nome da rua, porque aquele nome está associando ao genocídio do povo negro no Brasil”. Essa descoberta, quando eu falo nisso, eu me arrepio! Porque eu não percebi! E o aluno, a partir de sua participação, ele que percebeu isso! (Educador Popular, 2015).

A criatividade metodológica na prática educativa dos educadores-docentes constitui uma das marcas da Educação Popular como concepção educacional de desvelamento da realidade social. Em igual sentido, contribui para a construção de instrumentos político-pedagógicas alternativos no ensino universitário comprometido com uma concepção de ensino em sintonia com as questões sociais. Essas metodologias asseguram novas formas de inteligibilidade da prática social, ou seja, tanto os discentes quanto os docentes e os sujeitos dos movimentos sociais aprendem como ensinam, situados em suas vivências, encontrando suas próprias contradições e reinventando suas experiências e suas visões de mundo.

O *locus* da prática social como aporte para os conceitos e para os conteúdos que se transformam em novos sentidos e significados, não seria possível somente pelos estudos dos conhecimentos teóricos de sala de aula. Por isso, a importância de uma concepção de ensino universitário que articule os saberes populares aos saberes científicos na dinâmica de suas incompletudes, que se abrem para o novo, para o desconhecido, para o imaginário e para o sensível. A inteligibilidade entre o popular e o científico são formas de vivenciar a ciência na produção de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2010). Nessa perspectiva, a universidade deve estar comprometida com a formação de indivíduos que, em

seus conhecimentos, produzam para o bem comum e para uma vida justa, como afirma Borda (2004, p. 720):

Para apoiar estes processos, necessitamos de universidades democráticas e altruístas que estimulem a participação ativa dos estudantes na procura de novos conhecimentos e, nessa medida, considerem a investigação como ferramentas pedagógicas do maior valor, como base de uma autonomia acadêmica. Que tenham como tarefa prioritária a consolidação de um ambiente cultural que propicie a criatividade durante todas as etapas de formação que contribuam para o processo de reconstrução social e o bem-estar das maiorias desprotegidas da população.

A contribuição educadores-docentes a partir das experiências vivenciadas em educação popular, no desenvolvimento de novas metodologias, pode contribuir significativamente para uma perspectiva de ensino que articule a teoria à prática como possibilidade para transgredir os padrões de ensino-aprendizagem da concepção de educação eurocêntrica, visto que “Todo e qualquer projeto pedagógico, ou proposta de educação, e todo e qualquer ato educativo são, fundamentalmente, ações políticas [...]” (STRECK, 2014, p. 94). Apesar do empenho dos educadores-docentes no desenvolvimento de alternativas metodológicas para uma prática educativa contextualizada, eles enfrentam os limites institucionais das lógicas do ensino padrão, da resistência dos discentes para a inovação da prática educativa. O longo tempo que os educadores-docentes levam para imprimir uma marca como profissional diferenciado, sem perder de vista sua própria identidade como educadores populares, a falta da interdisciplinaridade entre os conteúdos das disciplinas e o desenvolvimento de atividades em comum entre os docentes são desafios que se ampliam na pesquisa e na extensão, como podemos ver na discussão a seguir.

Quadro 13 – Educação Popular na Universidade – Dimensão Pesquisa/Extensão

| Eixo 6 | ELEMENTOS DA CONCEPÇÃO DE PESQUISA/EXTENSÃO DOS EDUCADORES-DOCENTES NA UNIVERSIDADE |
|--------------------------|--|
| Educadora Social UFPE | Eu acho que tem três coisas que eu, que para mim, são muito caras do ponto de vista da minha relação com a Escola (EQUIP): primeira, eu não faço pesquisa sem devolver, sem dialogar com os meus sujeitos ao final. Então, toda vez que eu faço uma pesquisa, eu, ao final da pesquisa, depois que eu já amadureci algumas coisas, eu pego aquele sujeito, ó, vamos fazer um encontro, um seminário, um evento, sei lá, uma roda de conversa. [...] Isso eu acho que vem dessa formação, né? [...] Eu sempre pego alunos para orientar que trabalham a discussão de movimentos ou de participação social, mesmo que seja alguma coisa específica, tipo: movimento feminista, gênero, questão racial, então, coisas que sempre venham da sociedade. Então, eu tenho firmado muito meu trabalho na pós-graduação nesse campo. Segundo, eu busco fazer |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | <p>com que meus alunos, que vêm trabalhar comigo, tanto na iniciação científica, como na monitoria, qualquer espaço, que eles se tornem sujeitos do processo formativo. Eu acho que esse é outro elemento que é a marca da minha ação pedagógica docente</p> |
| <p>Educador Político</p> <p>UFPI</p> | <p>[...] o projeto mais recente que eu atualmente trabalhei orientando foi um projeto de uma aluna que trabalha com o orçamento participativo e que ela estudou o orçamento participativo da cidade de Teresina. Na verdade, não se chama orçamento participativo, se chama Orçamento Popular de Teresina. Então, esse trabalho dessa aluna que durou dois anos, ela fez uma leitura crítica dos últimos dez anos daquela prática social, mas ela defendeu a dissertação dela, concluiu esse trabalho e, atualmente, estou orientando quatro projetos: um trabalha sobre a questão da, digamos, das novas tecnologias e transparências na escola, como fazer uma gestão democrática e participativa nas escolas do ensino fundamental a partir da lei da transparência e das tecnologias que se tem na atualidade; Um outro projeto que é um projeto sobre os movimentos (sociais) do Passe Livre em Teresina dos anos 2011 e 2012; Um outro projeto que é um projeto dos movimentos de economia solidária que tem no Piauí; e um terceiro, agora, que é projeto interessante que até assumir como uma forma de me desafiar também que é um projeto de análise da questão dos mediadores de conflitos na justiça, então, agora você tem por conta do processo de tornar a justiça mais acessível à população, é um processo que se chama de mediação. Então, os mediadores são pessoas capacitadas para poder mediar os conflitos e assim evitar um processo tão, digamos, dilacerado entre uma separação civil, no conflito de consumidor e comerciante, então, esse projeto é um projeto de uma aluna que ela tá estudando exatamente como que essa técnica da mediação poderá produzir impacto e efeito para fazer com que a justiça de, certa forma, produza um discurso de eficiência, na verdade. Então, é um projeto interessante por quê? Porque no meu ponto de vista nós podemos, dependendo da capacidade dela e do tempo que ela vai ter, podemos construir um discurso exatamente e se essa técnica ela vai ajudar a fazer com que sociedade se torne muito mais próxima da justiça e democratizar mais a justiça porque os setores mais litigiosos são os setores populares, são famílias empobrecidas e ao mesmo tempo também saber se esse processo ele tem, digamos assim, um mecanismo de fazer com que a justiça se torne mais democrática e mais eficiente, mas isso é uma experiência muito localizada na cidade de Teresina [...] esses projetos, eles também remetem para uma outra discussão que é a discussão muito mais da cidadania, da questão direitos da cidadania, da questão da formação dos indivíduos, de como a sociedade está atualmente transformando, mudando, então, um pouco nessa linha mais global, geral da sociedade.</p> |
| <p>Educadora Gênero</p> <p>UESPI</p> | <p>Na universidade, eu tento manter a minha linha de pensamento, de ação, baseada na Educação Popular e me articulando com os professores que também pensam dessa forma. Nesse sentido, a minha parte de ensino, de pesquisa e de extensão é toda voltada nessa perspectiva. Com relação, por exemplo, à atuação na Universidade com relação a projetos alternativos, a gente também se articula para, por exemplo, apresentar projetos: Pedagogia da Terra, outros projetos que estão envolvidos. A Educação Popular, por exemplo, nós oferecemos uma especialização, que tinha como princípio a gratuidade para os alunos, que trabalha com Educação Popular, Direitos Humanos e Movimentos Sociais. Então, foi uma perspectiva também que caracteriza um pouco do compromisso da gente com essa questão da Educação Popular</p> |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>e com a luta das organizações sociais do movimento popular.</p> <p>Os projetos de extensão, por exemplo, são nessa perspectiva da linha de gênero, especificamente, e também na linha da Educação Popular porque trabalha com grupo de mulheres, com comunidades, das quais a minha trajetória de vida é toda marcada por esses eixos. Mas, por outro lado, existem muitas práticas e muitas iniciativas dos professores, porque, por exemplo, a gente que pensa assim, que tem essas concepções, a gente vai transformando a nossa prática, de modo geral. No momento que a gente vai fazer uma pesquisa numa escola, a gente também leva, a gente transgride, quando a gente leva tema, a gente propõe coisas que vão, contraditoriamente, vão contra o modo de ser e de estar que já é instituído na escola. Eu, por exemplo, no doutorado, faço uma pesquisa que é sobre gênero na escola e na educação infantil para questionar e problematizar a formação de professores, como isso está acontecendo, como isso se dá e como os professores ensinam o modo sexista de ser, que vai manter o machismo, que vai manter a violência, a injustiça contra as mulheres e os homens. Então, eu penso que tem muita gente fazendo isso também, tentando inovar a partir das suas práticas, e a gente vai tentando fazer o que dá para que a sociedade brasileira não retroceda.</p> |
| <p>Educador Popular</p> <p>UFRPE</p> | <p>O objeto fundamental é movimentos sociais, que é a minha área. Eu passei no concurso para Sociologia dos Movimentos Sociais para Universidade, que é uma disciplina Movimentos Sociais Rurais, Movimentos Sociais Urbanos e agora juntou em única disciplina que se chama Movimentos Sociais. Então, eu pesquiso e desenvolvo projetos de extensão nessa área de movimentos sociais, de juventude, principalmente movimentos juvenis e desenvolvimento rural e desenvolvimento territorial, que é uma coisa um pouco mais recente, então, fundamentalmente, essas áreas, assim, movimentos sociais e educação popular, que chama em uma área só, juventude e movimentos juvenis em outra área, desenvolvimento rural e transformações do mundo rural e desenvolvimento territorial que é a terceira área, e nessas áreas eu tenho em todas elas algum trabalho de pesquisa e algum trabalho de extensão, sejam projetos assim delimitados, por exemplo, com juventude, eu tenho um projeto de extensão que é o Apoio ao Protagonismo Juvenil Urbano e Rural em Pernambuco e, aí, tenho um trabalho, estou no segundo ano com esse trabalho, tenho um aluno de graduação que é bolsista, concorri no edital interno da universidade para ganhar uma bolsa para esse aluno fazer o trabalho e nesse mesmo campo tenho duas pesquisas, uma que esta terminando agora, que é Cem Anos de Participação Estudantil na UFRPE, por ocasião de aniversário da Rural, dos 100 anos da universidade, aí alguns alunos criticaram que esses 100 anos, fala-se dos prédios, dos cursos criados e dos não sei o quê e não fala do estudante. Aí, a partir dos estudantes dos cursos de História e de Ciências Sociais, a gente montou essa pesquisa que a gente está finalizando agora. E a outra pesquisa nesse campo de juventude, também, é sobre Juventude e Participação Política em Pernambuco. Aí, se pegar esse tripé aí na parte do ensino, dialoga com a disciplina de movimentos sociais, na parte da pesquisa tem essas duas pesquisas que estão em andamento. As duas pesquisas são com estudantes, todos estudantes voluntários que querem fazer a pesquisa muito mais como um treino de exercício acadêmico na área de pesquisa, porque são estudantes dos cursos de História e de Ciências Sociais ou de bacharelado, portanto, a pesquisa é importante para esses estudantes, e extensão é esse projeto que lhe falei, que é o apoio ao protagonismo juvenil.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| Educador do Campo UFPI | <p>Nós atuamos no Núcleo de Pesquisa, de Estudos e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO) No Núcleo, a gente trabalha com o projeto de extensão. Eu estou coordenando um Projeto de Formação de Educadores no Campo, que a gente faz um trabalho em parceria com algumas organizações sociais, com a Secretaria Estadual da Educação e com as Secretarias Municipais de Educação. E aí a gente tenta, nesse trabalho, fazer toda uma discussão que a gente iniciou e aprendeu a fazer dentro das organizações sociais. Então, é fazer uma problematização da realidade, dessa concepção do campo, dessa concepção de desenvolvimento, que está sendo imposto para o campo, tentando, a partir disso, fomentar o desenvolvimento de uma educação crítica, de uma educação emancipadora, tendo os ideais freireanos como elementos norteadores desse trabalho de formação e também de implementação dessas práticas educativas.</p> |
| Educadora Cidadã UFAL | <p>Eu sempre caminhei pela pesquisa na área dos movimentos sociais. [...] Então, os cursos de Serviço Social no Brasil, embora eles adequem a essas linhas de pesquisa, mas em geral nós seguimos essas linhas de pesquisa, uma delas significa Movimentos Sociais, está para movimentos sociais, classes sociais. Então, essa linha é uma linha ampla que envolve vários referentes de análise e de busca e investigação e como eu já me dedicava, inclusive dentro da universidade, a lecionar a disciplina Movimentos Sociais, as minhas pesquisas sempre caminharam por aí, minha tese de mestrado [...], examinando o protagonismo do movimento social numa determinada região do meu estado, que é Alagoas, e essa foi a contribuição que nós demos: o protagonismo de um movimento social que tinha uma incidência muito grande e para nós verificarmos se essa ação ela, no mínimo, vislumbrava, porque era um propósito contribuir para as mudanças.</p> <p>Por isso, me envolvo muito no meu estado, eu e outros membros e outras colegas. Por exemplo, há dois anos atrás, nós criamos um projeto, em conjunto com uma outra instituição local, a Visão Mundial. Nós fizemos um projeto com Visão Mundial, Escola e Visão Mundial e nós como membro da escola [EQUIP] para fazer formação dos educadores da Visão Mundial, então esse é o tempo do projeto que alimenta a minha alma.</p> |
| Educador Trabalho UFPB | <p>Eu oriento, principalmente, na área do trabalho. Trabalho envolve tanto, digamos, aquela parte mais das relações produtivas, como envolve também, digamos, toda a dimensão política da ação coletiva, da organização sindical, social etc. Então, tem interface com os movimentos populares, mas não tem, digamos, os movimentos populares como centro da pesquisa. Em geral, eu pesquisei mais sindicalismo do que movimentos populares, digamos assim, mas, evidentemente, que um dos aspectos importante dessa pesquisa é a relação entre sindicalismo e movimentos sociais.</p> |

Fonte: Entrevistas orais para a pesquisa (2016).

A pesquisa tem sido um instrumento fundamental para incrementar cientificamente tanto o ensino como a extensão. A Educação Popular tem se ocupado de projetar modos alternativos de realização de investigação da realidade social, em que o ato de pesquisar implica em processos formativos e em ação/intervenção sobre a prática investigada. Nesse

sentido, é importante considerar a possibilidade do ensino e da extensão como instrumentos metodológicos e pedagógicos do processo de investigação com os quais a pesquisa se realiza.

Neste aspecto, Educação Popular, a partir de sua forma de investigação da realidade social, inaugurou novos conceitos e diferentes conteúdos na vida acadêmica baseados nas práticas sociais dos sujeitos coletivos, notadamente dos movimentos sociais, ao construir alternativas de políticas sociais, reordenando a própria lógica do Estado para os graves problemas sociais, obrigando a ciência hegemônica a reconhecer e a legitimar seus conhecimentos em muitas áreas das ciências. As metodologias participativas gestadas no seio das práticas educativas da Educação Popular asseguram novas formas de desenvolver a pesquisa em compromisso com o desocultamento das realidades sociais de opressão, com as formas veladas de discriminação e de fascismo na sociedade; ao mesmo tempo inauguram novos instrumentos de questionamento das desigualdades estruturais impostas ao mundo pelo sistema capitalista, como analisa Santos (2013), ao discutir que essas novas metodologias têm sua própria racionalidade como dimensão de pesquisa na vida universitária:

A pesquisa-ação e a ecologia dos saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto atuam ao nível desta como no nível da pesquisa e da formação. A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja a solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. (SANTOS, 2013, p. 471).

Dentro dessa perspectiva, a contribuição da Educação Popular avança no compromisso com alguns aspectos na forma de desenvolver pesquisa e extensão, como afirmam os educadores-docentes, dentre os quais, destacamos: **compromisso com a participação ativa dos sujeitos como protagonistas dos conhecimentos e do desenvolvimento da pesquisa; devolução sistemática da pesquisa em atividades formativas realizadas em parceria com os sujeitos da pesquisa; problematização da realidade social nos contextos do estudo; interesse por pesquisa em contextos de luta, de resistência e de desenvolvimento de novas técnicas e instrumentais de acesso a direitos e à justiça; pesquisas em que os sujeitos investigadores sejam da mesma origem dos contextos investigados, a exemplo da pesquisa participante; investigação dos sujeitos coletivos como os movimentos sociais.** Há, ainda, projetos de extensão como aqueles ligados à história do feminismo, **que implica formação processual das mulheres para a luta por direitos e contra as formas de violência e o machismo;** do acesso à formação universitária como a oferta de **cursos de**

especialização para sujeitos populares que atuam nos movimentos sociais do campo e da cidade, etc. É inegável a contribuição das marcas da Educação Popular na realização de pesquisas e da extensão na construção de uma sociedade mais justa, sobretudo para os sujeitos sociais que estiveram historicamente fora da vida universitária, em razão de processos de exclusão e de desigualdades sociais.

Nesse sentido, considerando que a maioria dos educadores-docentes está ligada à graduação e à pós-graduação, orientando diversos temas de pesquisa, majoritariamente ligados a ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, temos nos questionado por que ainda predomina uma fragmentação nos modos de produção do conhecimento na universidade, mesmo por esses educadores. Ou seja, dificilmente há intercâmbio ou troca de experiências entre as pesquisas, mesmo estudando temáticas semelhantes e estando ligadas a uma única linha de pesquisa; pelo contrário, tem sido um processo extremamente solitário. Nos núcleos de estudos e pesquisas, a interdisciplinaridade tem sido um desafio para sua realização em plenitude.

Diante desse acelerado modo de produção acadêmica, outro limite que analisamos é que, mesmo os educadores-docentes, que orientam pesquisas nessa grande área das ciências sociais, encontram limites para articular formas de interconhecimento entre os estudos e as pesquisas que realizam, ainda que pertencendo à mesma universidade. Por um lado, esse questionamento parte da compreensão de que, diante do avanço do capitalismo no mundo e da forma de produção acadêmica para consolidação desse projeto de sociedade desigual e injusta, necessitamos de uma ação de intervenção acadêmica e social mais comprometida com a discussão das graves questões sociais e dos níveis de alcance das relações de totalidade que resultam na constituição de um modelo de sociedade.

Por outro lado, ao apostar nos diálogos entre as pesquisas e nos resultados que apontam, podemos apresentar níveis de articulação do conhecimento para um questionamento mais sistematizado e qualificado, desocultando a realidade social, como, por exemplo: o acesso à melhoria da mobilidade urbana leva à discussão das péssimas condições do sistema de transporte público; as formas de mobilização popular e estudantil na luta pela melhoria do transporte público apresentam novas demandas nas discussões do orçamento popular, das condições do trabalho e da precarização das políticas sociais, das políticas educacionais para/do campo, enfim, precisamos dar inteligibilidade à articulação dos saberes entre os temas das pesquisas como condição de aprofundar uma intervenção social mais qualificada por parte

dos pesquisadores – orientadores ou investigadores – como parte do mesmo processo de investigação.

A questão é que essa articulação das pesquisas e sua repercussão nas questões sociais exige uma postura política de quem produz o conhecimento, que, em razão de suas opções de projeto de sociedade, pode significar avanços ou estagnação. Para isso, precisamos superar alguns desafios, como aponta Borda (1981), ao afirmar que, na produção do conhecimento, precisamos:

a) descartar la arrogancia del letrado o del doctor, aprender a escuchar discursos concebidos en otras sintaxis culturales, y asumir la humanidad de quien realmente desea aportar al cambio social necesario; b) romper las relaciones asimétricas que se imponen generalmente entre entrevistador y entrevistados para explorar unilateralmente el conocimiento de estos, y c) incorporar a las gentes de base como sujetos activos, pensantes y actuantes, em sua propia investigación.⁵³ (BORDA, 1981, p. 191).

Nesse sentido, é preciso que o diálogo entre saberes populares e saberes científicos ocorra dentro da própria prática educativa da pesquisa e da extensão no âmbito do espaço acadêmico, aproximando pesquisa e pesquisadores que trabalham com a perspectiva da Educação Popular e com outras abordagens de investigação comprometidas com a realidade social. Isso implica em projetar a constituição de redes de pesquisas e, em perspectiva, em uma escola teórica a educação popular na constituição de uma ciência própria ou ciência contextualizada a partir da dimensão educativa da ação-transformação.

Há, portanto, um desperdício de experiências acadêmicas e de sujeitos do conhecimento também no interior das dinâmicas e das dimensões da formação universitária. Ainda assim, os educadores-docentes apresentam um nível de compromisso com a discussão da realidade social, como podemos verificar na descrição de suas linhas de pesquisa na universidade, a partir das informações que apresentam no Currículo Lates (2017):

⁵³ a) dispensar a arrogância do doutor, aprender a ouvir discursos concebidos em outra sintaxe cultural, e assumir a humanidade que realmente querem contribuir para necessária mudança social; b) quebrar assimétricas relações geralmente impostas entre entrevistador e entrevistados para unilateralmente explorar o conhecimento destes, e c) a incorporação de base como pessoas ativas, pensando e agindo sujeitos, em sua própria investigação.

Quadro 14 – Linhas de Pesquisas dos Educadores-Docentes na Universidade

| Eixo 3 | LINHAS DE PESQUISAS DOS EDUCADORES-DOCENTES POPULARES NA UNIVERSIDADE |
|---------------------------|--|
| Educadora Social UFPE | <p>1. Relações Sociais de Gênero, Geração, Raça, Etnia e Família - Objetivo: Esta linha de pesquisa aborda temas e problematiza questões que articulam discussões das relações de gênero e geração considerando os vieses da diferenciação social de raça, etnia e classe social. As pesquisas em desenvolvimento tratam das seguintes temáticas e campos da vida social: família, violência de gênero, infância, movimento de mulheres, juventude e escola, movimento sociais e juventude, trabalho feminino e maternidade. (Lattes, 2017)</p> <p>2. Serviço Social, ação política e sujeitos coletivos na contemporaneidade – Objetivo: Esta linha de pesquisa tem como foco, a discussão de ação política e dos sujeitos no âmbito das relações sociais e com o Estado, portanto, referente especialmente ao campo dos direitos sociais e da participação social. Estuda processos com ênfase na análise das configurações de poder em diferentes práticas e contextos sociais. Analisa processos de socialização e sociabilidade. Os trabalhos desta linha visam a contribuir para potencializar práticas coletivas e a autonomia dos sujeitos. (Lattes, 2017)</p> |
| Educador Político UFPI | <p>1. Cidadania e Cultura Política - Objetivo: Analisar mudanças na cultura política, provocadas pela participação de sujeitos sociais coletivos no poder local, bem como identificar a difusão e o aprimoramento de novos valores políticos (crenças, atitudes, costumes, práticas...) construtivos de uma cultura política participativa, os impactos positivos e negativos desse processo de relação da sociedade civil.com o Estado. Tendo como sujeitos movimentos sociais, os conselhos setoriais de políticas públicas e conselhos que deliberam sobre gestão pública participativa em uma perspectiva de análise crítica. (Lattes, 2017)</p> |
| Educadora Gênero UESPI | <p>1. Educação, Diversidades, Gênero e Gestão da Educação – Objetivo: Desenvolve pesquisas e extensão nas áreas de Educação, com ênfase em Diversidades, Movimentos Sociais, Relações de Gênero, práticas educativas e formação de professoras/es. (Lattes, 2017)</p> |
| Educador Popular UFRPE | <p>1. Sociologia Rural, Movimentos Sociais, Participação Popular, Juventude. Educação Popular. (Lattes, 2017)</p> |
| Educador Campo UFPI | <p>1. Educação do Campo, Educação Popular, Educação Contextualizada no Semiárido, Movimentos Sociais, Práticas Educativas, Currículo e Formação Continuada. (Lattes, 2017)</p> |
| Educadora Cidadã UFAL | <p>1. Educação e Serviço Social. Práticas e Processos de Desenvolvimento. Pobreza. Contextos Multiculturais. (Lattes, 2017)</p> |
| Educador Trabalho UFPB | <p>1. Trabalho e Qualificação Profissional - Objetivo: Realizar estudos e pesquisas sobre as mudanças que, em âmbito mundial, vêm ocorrendo no mundo do trabalho e suas implicações para os campos das políticas públicas de trabalho, emprego e renda e de qualificação profissional. Particularmente, buscar explorar as especificidades dessas mudanças e implicações na Região Nordeste e na Paraíba.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>2. Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda - Objetivo: Discutir o desenvolvimento histórico e as tendências atuais das políticas públicas de trabalho, emprego e renda no Brasil, tendo como referência as mudanças que vêm ocorrendo nos padrões de relações de trabalho e de ação do Estado.</p> <p>3. Trabalho e Sindicalismo - Objetivo: Abordar o processo histórico de desenvolvimento do sindicalismo e particularmente o quadro atual de crise pelo qual vem passando em âmbito mundial, assim como os processos de inovação/reinvenção de suas práticas, tendo como pano de fundo as transformações no padrão de relações de trabalho, desencadeadas a partir da década de 1970 nos países centrais, irradiando-se para todo o mundo.</p> <p>4. Precarização do Trabalho e Nova Informalidade - Objetivo: Empreender pesquisas empíricas e reflexões teóricas referidas aos processos contemporâneos de precarização das relações de trabalho, com especial foco nas novas formas e dinâmicas da informalidade.</p> <p>5. Trabalho, Território e Desenvolvimento - Objetivo: Realizar estudos e pesquisas, em perspectiva histórica e comparada, sobre padrões de desenvolvimento referidos a territórios, com destaque para a dimensão social e para as dinâmicas do trabalho. (Lattes, 2017)</p> |
|--|--|

Fonte: Entrevistas orais para a pesquisa (2016).

Entre o que dizem os educadores-docentes sobre como compreendem a extensão e a pesquisa na universidade e suas opções de linhas de pesquisas, existe uma relação de coerência quanto ao reconhecimento dos princípios da Educação Popular na prática educativa desses sujeitos, na descolonização do conhecimento de vertente hegemônica de ciência na universidade.

Os educadores-docentes reconhecem que a participação dos discentes no processo de produção do conhecimento tem sido fundamental para seu desempenho como docente, uma vez que não existe vida docente sem uma presença ativa da vida discente.

Os educadores-docentes reconhecem a importância da dimensão ética da veracidade dos dados sobre a realidade social. Nesse sentido, compreendem que a devolução sistematizada da pesquisa, por meio de ações político-pedagógica de socialização dos achados junto aos sujeitos pesquisados, representa um aspecto metodológico fundamental da produção do conhecimento. Esse princípio investigativo assegura a busca pela verdade como critério de uma produção científica rigorosa e socialmente comprometida com as questões sociais que envolvem soluções sob o ponto de vista do pesquisador, mas, sobretudo, implica uma análise dos sujeitos investigados.

Essa relação sujeito/sujeito inaugura uma pesquisa descolonizadora e instituidora de conhecimentos concretos para o mundo da vida, cuja soluções não podem ser reproduzidas apenas pelos esquemas de leitura do investigador, em uma reprodução do colonialismo intelectual que inferioriza a leitura dos sujeitos investigados. Na perspectiva da Educação

Popular, as realidades pesquisadas têm sua própria estrutura de racionalidade, de causalidade e de inteligibilidade, portanto, os conhecimentos resultam de esquemas próprios de afirmação dos sujeitos populares e de seus contextos, que implica superar esquemas externos que criam disfuncionalidade e falseamento da realidade social, como analisa Borda (2004, p. 717):

Deste fluxo dinâmico podem obter-se soluções efectivas para determinados problemas, por serem relevantes para o meio contextual. Estas soluções não se podem entender nem aplicar copiando ou citando esquemas de outros contextos como autoridade suficiente, mas sim libertando-nos destes com o objetivo de exercer a plena autodisciplina investigadora e da inferência.

Descolonizar a ciência implica projetar uma perspectiva de ensino universitário que seja capaz de reinventar a relação entre os saberes populares e os saberes científicos dentro e fora do espaço acadêmico. Nesse sentido, a contribuição da Educação Popular, no processo de democratização da universidade e da ciência, exige, por um lado, um projeto de educação comprometido com uma prática educativa que promova a formação integral dos sujeitos discentes, rompendo com o individualismo e com a competição produtivista para o capital. Por outro lado, implica superar os esquemas eurocêntricos que separam o conhecimento universitário das questões urgentes e emergentes da sociedade.

Nesse aspecto, a pesquisa, enquanto dimensão científica que atribui critério de cientificidade aos conhecimentos, assume um papel fundamental na produção contextualizada, que, articulada ao ensino e à extensão, constitui instrumento metodológico de reinvenção dos modos de produção do conhecimento e da concepção de universidade voltada para o desenvolvimento de um projeto de sociedade mais justa e humanamente sustentável.

CAPÍTULO 6 – ENSAIO CONCLUSIVO: MARCAS DA REINVENÇÃO DO CONHECIMENTO E DA UNIVERSIDADE

O empenho em desenvolver um estudo científico que tem como referencial práticas educativas, metodologias e epistemologias que resultam na produção de conhecimentos contra-hegemônicos, a partir das estruturas que hegemonomizam os paradigmas de produção de ciência, é infinitamente mais laborioso. Apesar desse enorme desafio, aceitamos transgressivamente os sentidos que nos provocaram para o processo de descolonização que esta investigação desenvolveu, apontando para um novo paradigma de ciência.

Isso exige, ao mesmo tempo, descolonização da linguagem, dos modos de escrever e de organizar as ideias como síntese da própria pesquisadora em diálogo com os sujeitos pesquisados como condição para a produção de uma nova sintaxe. Nesse sentido, também é necessário que aqueles que, estando comprometidos com uma leitura crítica sobre as indicações conclusivas da pesquisa, reinventem-se como ato de contribuição para inovação do conhecimento e da ciência. Levando em conta esse pensamento, organizamos e sistematizamos parcialmente o conjunto de informações e de análises sobre o estudo da Educação Popular como campo de investigação, considerando a tese, os objetivos e as questões problematizadas, a coleta e produção de dados e as experiências de internacionalização da investigação durante a realização do estágio doutoral no sanduíche em Portugal, bem como o compromisso como processo de devolução da pesquisa com os sujeitos participantes.

Dito isso, nossa postura no trato das questões éticas da pesquisa estão comprometidas com o estudo criterioso e responsável da realidade social, o diálogo participativo com os sujeitos da investigação-ação participante, com difusão do conhecimento e dos contextos educativos contra-hegemônico ao paradigma de educação dominante. Assim, retomamos a questão de como a Educação Popular tem contribuído na reinvenção do conhecimento e da universidade, apesar da hegemonia da ciência eurocêntrica centrada na produção capitalista. Destacamos, desse modo, cinco dimensões dessa contribuição: **a) Constituição de identidade e trajetória docente diferenciada; b) Articulação do vínculo acadêmico com os direitos das classes populares e com os movimentos sociais; c) Atualização da prática educativa e dos conteúdos do conhecimento no campo da Educação Popular; d) Fortalecimento epistêmico dos saberes e dos sujeitos populares; e) Reinvenção do**

conhecimento e da universidade. Considerando essas dimensões, passamos a evidenciar como se caracterizam e se realizam:

a) Constituição de uma identidade e trajetória docente diferenciada – *a presença de percursos educativos dos educadores-docentes ligados à Educação Popular no espaço da Universidade marca a singularidade desses sujeitos na constituição de uma identidade própria na produção de novos modos de conhecer e de ser docente*, ou seja, existe um despertar da vocação docente, fortemente marcada por processos formativos em contextos não escolares, notadamente nos movimentos e organizações sociais do campo e da cidade, afirmando uma opção de projeto político-pedagógico de ensino-aprendizagem, de política, de sistema educacional e de projeto de sociedade.

Esses elementos constituem uma identidade docente que foi anteriormente resultado de processos e de experiências educativas no campo de atuação como educador popular nos contextos formativos das lutas sociais das classes populares. Ao mesmo tempo, essa identidade de educador-docente tem um diferencial na construção de alternativas educativas que se contrapõem ao projeto de educação excludente, cuja composição e organização se organizam em torno de uma concepção de Educação Popular como projeto educacional formativo e autoformativo ao longo de suas trajetórias nos movimentos sociais, uma vez que a maioria dos educadores-docentes são oriundos de uma forma de intervenção político-pedagógica, seja como liderança social, ativista político, ou como educador-formador de suas organizações sociais, com ênfase nos processos formativos da EQUIP.

Apesar de representar uma minoria significativa na universidade, esses educadores-docentes têm assumido suas trajetórias sociais no campo da Educação Popular como aprendizado necessário na construção de um projeto político de educação comprometido com a realidade dos discentes e de suas demandas cotidianas conjunturais e estruturais que exigem da universidade sua dimensão social e tecnológica na solução das questões sociais. Os educadores-docentes têm sido uma presença viva de visibilidade de outros sujeitos e de outros saberes que ressignificam o sentido de universidade e de projeto educativo na atualização das dimensões de ensino, de pesquisa e de extensão, sobretudo na compreensão da concepção de desenvolvimento social e econômico. Entendo que a interação das três dimensões do ensino é parte do mesmo processo educativo, ou seja, cada vez essa articulação tem sido exigida no sentido de garantir um visão holística dos níveis de complexidade que envolvem as próprias questões do ensino-aprendizagem, da política educacional e do contexto que se insere o projeto de país e seus desdobramentos.

b) Articulação do vínculo acadêmico com os direitos das classes populares e com os movimentos sociais – *a vida acadêmica é mais um espaço social de continuação da luta pelos direitos das classes populares, sobretudo na garantir da justiça cognitiva como dimensão que se realiza na luta por justiça social*, ou seja, os vínculos com os direitos das classes populares ganham um novo campo de disputa – o espaço que socialmente tem atribuição de garantir a “legitimidade” e de postular novas leis do conhecimento. É a partir dessa compreensão que os educadores-docentes procuram desenvolver projetos e pesquisas em diálogo com a realidade social das classes populares, como podemos observar no fazer dos docentes na universidade quando dialogam e problematizam as questões sociais estruturantes como o feminicídio, a pobreza, as desigualdades sociais, os processos de exclusão educacional, desenvolvendo pesquisa e estudos comprometidos em diagnosticar e propor alternativas e intervenções qualificadas por partes dos gestores públicos, retomando o sentido e o significado da vida acadêmica na defesa de projetos de sociedade justa com visão de desenvolvimento equitativo entre a população.

Ainda nessa esteira, os educadores-docentes são parceiros na qualificação da intervenção social dos sujeitos e de suas demandas populares como a luta pelo direito à educação superior. Na universidade, temos vários docentes comprometidos com a superação da desigualdade de acesso e com a permanência no ensino superior. Testemunhamos as iniciativas dos núcleos de estudos e pesquisas que se articulam em torno das temáticas das classes populares como os núcleos da educação do campo, dos núcleos de pesquisa afrodescendentes; dos núcleos de pesquisa sobre gênero e igualdade de direitos; educação contextualizada no semiárido. Presenciamos a atuação docente no que se refere ao próprio cotidiano dos discentes, ao questionarem o sistema de transporte, ao contribuírem para instalação de creches para as crianças dos discentes, ao fomentarem o fortalecimento e a organização dos estudos nos centros acadêmicos e em outros coletivos estudantis; entre outras iniciativas que articulam a vida docente aos fazeres da vida discente na universidade. É evidente que essa opção político-pedagógica dos educadores-docentes encontram os limites que estão na própria estrutura de projeto de universidade hegemônica e com forte viés tradicional e positivista, afirmando uma neutralidade inexistente.

c) Atualização da prática educativa e dos conteúdos do conhecimento no campo da Educação Popular – *os educadores-docentes conseguem articular a vida docente ao cotidiano dos processos formativos da educação popular, ou seja, são os conteúdos da realidade social que marcam o fazer e o ser do trabalho docente* – a repercussão das

experiências como educador popular nos movimentos e nas organizações sociais revela, por um lado, que os conteúdos do cotidiano das classes populares assumem um grau de importância no desenvolvimento da trajetória pessoal e profissional dos educadores-docentes na universidade, implicando pensar sobre seu próprio contexto e sobre sua condição de classe; por outro lado, as ideias de relação sujeito-sujeito do conhecimento, a produção de dados com os sujeitos, a intencionalidade político-pedagógica de superação da relação de hierarquização de saber pela opção de horizontalidade dos modos de conhecer revelam as tentativas de rompimento da relação saber-poder, ou seja, a pedagogia-ação transformação com os sujeitos possibilitam um novo modo de construir conhecimento, elaborando novas perspectivas epistêmica e metodológica para a pesquisa e para a extensão. Ainda que seja insuficiente, as áreas de estudos e de pesquisa dos educadores-docentes relevam as tensões sociais e constituem os conteúdos da realidade social dos discentes, interpelando a função social da universidade, dando visibilidade social aos graves problemas sociais que afetam em escala local e global os setores populares. No espaço da universidade, esses conteúdos ressignificam os contextos da vida acadêmica, seja pelo caráter inovador que resultam de suas experiências, seja pela habilidade e competência do saber-fazer dos educadores-docentes na articulação dos conteúdos-disciplinares e dos conteúdos não disciplinares como parte do mesmo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição da Educação Popular rompe com a visão instrumentalista e racional que povoa as dimensões do trabalho docente, centrado na produção hegemônica para o desenvolvimento capitalista.

d) Fortalecimento epistêmico dos saberes e dos sujeitos populares – a construção de referenciais metodológicos participativos no desenvolvimento de novos modos de produção do conhecimento asseguram a visibilidade de outros contextos educativos e de outros sujeitos – a dinâmica dos processos de formação no contexto da Educação Popular, ao tempo que tem a realidade social do sujeito como ponto de partida para o desenvolvimento de sua prática educativa, coloca em questão o paradigma dominante de educação, uma vez que requer uma participação ativa do sujeito na construção coletiva do conhecimento que pressupõe interconhecimento, reconhecimento e valorização dos saberes, dos modos e da cultura dos sujeitos populares. Essa concepção de educação está alicerçada nas dimensões investigativa, política e pedagógica como dimensões que procuram articular o estudo da realidade a partir da prática social dos sujeitos, baseadas em novas metodologias e em novas técnicas de coleta e de produção de dados, implicando situar os sujeitos sobre seus contextos de atuação política e formativa. Nesse sentido, destacam-se as abordagens qualitativas, as

pesquisas de caráter investigação-ação participante, a pesquisa-ação. Nesse sentido, as técnicas de produção de dados aportam-se na construção da linha do tempo, nos círculos de cultura, nas visitas de campo, no intercâmbio de experiência, no memorial de vida, na sistematização das experiências e de seus saberes, nas pedagogias de alternância e participante, entre outras.

e) Reinvenção do conhecimento e da universidade – *a contribuição dos educadores-docentes nesse campo é um marco diferencial, uma vez que compreendem que é inviável reinventar o conhecimento e a universidade fora do projeto de educação emancipatória e tampouco apartada das base político-estruturante de projeto de sociedade de justiça social*, ou seja, essa dimensão é fundante na Educação Popular, ou seja, os educadores-docentes em seus relatos revelam a dimensão indissociável entre visão de educação e projeto de sociedade, apresentam pelos conteúdos de suas pesquisas e de seus estudos o desenvolvimento de uma prática educativa na universidade que tenha como princípio a construção de uma sociedade justa e planetariamente viável.

Nesse sentido, a universidade deve cumprir como sua função social na construção dessa direção, visto que sua tecnologia e seu capital intelectual deve assegurar a redução das desigualdades sociais e afirmação de um novo paradigma de ciência que valorize a diversidade de saberes nos contextos acadêmicos e nos contextos sociais como parte do mesmo esforço de produção de uma vida digna. Assim, os educadores-docentes procuram fundamentar sua prática educativa em uma nova perspectiva de paradigma de educação e de universidade. Nesse aspecto, compreendem que a vida discentes é parte fundamental dessa construção, uma vez que a reinvenção do conhecimento passa pela participação ativa dos sujeitos presentes na vida acadêmica, em diálogo com os saberes populares que constituem suas vivências e seus contextos.

Considerando esses aspectos, a Educação Popular contribui para a produção de uma ecologia de saberes, a partir das experiências dos educadores-docentes no contexto da universidade, uma vez que eles reafirmam a matriz educativa da EQUIP como força social ativa de seus processos formativos, impactando na singularidade do seu fazer acadêmico e do seu compromisso com a transformação da realidade social. Essa opção tem possibilitado o reencontro do popular com o científico na reinvenção de um conhecimento prudente como parte e como totalidade que se realizam e se interpenetram, transformando os modos de produção de ciência no âmago da realidade social. A ação-dialética transformação de suas práticas educativas e sociais estão situadas entre o mundo da vida e o mundo da ciência que

apontam para um modo de produção de conhecimento histórico e social no contexto do Sul do Mundo Latino-americano. Essa opção política e epistemológica da investigação asseguram os conceitos que apontamos na tese, como: Educação Popular, Epistexistência, Sociologia Prudente, Epistemologia Transgressora e Ciência Descolonial.

Esses conceitos estão enraizados em uma matriz de dignidade humana como condição de justiça social e cognitiva cujo conhecimento tem como fundamento central a realidade social enquanto prática dos sujeitos e a realidade como lugar para a construção de um projeto de sociedade justa, a partir de uma concepção de educação democrática e contextualizada. Nesse aspecto, consideramos importante reconhecer e problematizar as ausências postuladas pelo paradigma dominante de ciência como forma de afirmação da emergência de outros modos de produção do conhecimento, contudo o que está em causa é como se processam as emergências desses saberes e a possibilidade do interconhecimento com os saberes científicos. Isso porque as intenções extrativistas permanecem e não escapam das tentativas de apropriação dos conhecimentos populares como produção do espaço acadêmico.

Por isso, é necessário que, nessa esteira de validação dos critérios de cientificidade dos saberes populares, antes de tudo, constitua-se uma postura ética e política, para se reconhecer como se realizam e como se transformam os sujeitos, seus contextos e como suas formas de existir e de ser substanciam novos modos de produção do conhecimento e de ciência própria, situada para a vida na luta pela construção de suas condições de dignidade.

Nesse sentido, propomos uma terceira sociologia – as Epistemologias do Sul – que se fundamenta na prática social e educativa, afirmando-se pelo protagonismo político das classes populares na reinvenção da realidade social. Com base nesse pensamento, reconhecemos que emergem outros saberes, outra causalidade e outra racionalidade, com sua própria lógica formal e dialética, exigindo de nossa investigação outros modos de analisar a realidade das classes populares, a partir de uma perspectiva sociológica transgressora.

Por isso, discutimos nesta tese o conceito de **Sociologia Prudente**, que tem como referência a discussão sobre ciência realizada por Santos (2005), na obra “*Conhecimento Prudente para Vida Decente*”. Para avançar no processo de visibilidade dos sujeitos do Sul do Mundo Latino-americano, é preciso reconhecer como esses sujeitos populares se constituem nas dinâmicas de afirmação de uma identidade própria que tem rompido com a invisibilidade de seus saberes, ao assumirem seu lugar no mundo, escrevendo uma nova página na cena pública no meio popular, social e científico.

Considerando essa construção, uma sociologia prudente comprometida com a investigação da realidade do Sul do Mundo Latino-americano deve estar pautada nos saberes populares, tendo como ponto de partida a realidade social dos sujeitos em seus processos de lutas políticas por uma vida planetária mais justa e humana. É uma forma prudente de ser e de viver no mundo, a partir de uma epistemologia transgressora que tem como matriz os saberes e os conhecimentos nos processos formativos da Educação Popular pelo protagonismo dos movimentos e das organizações sociais.

Os princípios fundacionais da Educação Popular indicam a construção de uma sociologia prudente para uma vida decente, uma vez que, ao longo da história, vem-se rompendo com a visão que, em parte, foi reproduzida pela educação oficial de inferiorização e de invisibilidade da Educação Popular. Essa prática educativa está situada no âmago da organização e da formação das classes populares na luta por direitos, sobretudo, por uma agenda política de reinvenção das concepções de educação pública e de organização universitária. Fora do cânone científico e do paradigma de ciência hegemônica, os conhecimentos, os sujeitos e a realidade social das classes populares eram invisíveis como modos de produção do conhecimento, como as experiências de Educação do Campo protagonizadas pelos movimentos de luta pela reforma agrária e pela regularização fundiária.

Em contraposição a esse paradigma excludente, emergiam os processos formativos das classes populares nas lutas contra as formas de dominação, de desigualdade e de opressão, cuja intencionalidade política tem uma própria causalidade e racionalidade para uma vida decente e humanamente justa. Esses processos visam não apenas dar visibilidade aos sujeitos e a seus contextos sociais, mas reativar o protagonismo das classes populares como sujeitos históricos capazes de reinventar um projeto utópico na sua luta cotidiana pela superação da matriz hegemônica de injustiça social e de destituição da vida.

A construção de uma sociologia prudente tem como fundamento principal sete movimentos sobre a realidade social que identificamos como ação-dialética transformadora, enraizada na pedagogia-ação participante, a qual valida os critérios de cientificidade da concepção de Educação Popular como parte da educação libertadora e como totalidade dos processos de reinvenção das lutas sociais e políticas contra-hegemônicas na sociedade. Esses princípios, como ato educativo, educam para novos modos de produção de conhecimento que visam processos de descolonização da ciência, da educação e de projeto de sociedade, como marcas indissociáveis na afirmação do Sul do Mundo Latino-americano.

A sociologia da ausência reconhece que existem saberes que foram historicamente invisibilizados como construção social da ciência hegemônica e que as formas de sua visibilidade no cenário social e científico podem ser qualificadas como uma sociologia emergente. É necessário, portanto, reconhecer que seus conteúdos possuem uma intencionalidade política que garante um processo de denúncia e de anúncio de um novo projeto de sociedade que está em marcha no Sul do Mundo Latino-americano, que, não sendo uma construção linear, possui uma ação dialética de transformação contínua, dinâmica e progressiva, marcada pela correlação de forças em disputa na sociedade. Portanto, existe uma racionalidade e causalidade na produção das ações e dos conhecimentos, como autoconhecimento na afirmação de uma intervenção social transgressora.

Para garantir uma sociologia prudente enquanto ato de investigação e de participação no conhecimento, os sujeitos, comprometidos com a construção de um pensamento descolonial, devem assegurar procedimentos participativos conjugados com ações de investigação na realidade social, mas, decisivamente, devem fazer desse movimento epistemológico uma realidade concreta, ou seja, uma epistemologia transgressora dos modos de investigação das estruturas sociais, afastando qualquer possibilidade de reprodução das invisibilidades a partir de verdades absolutas ou de apropriação e de dominação dos saberes populares.

A ação-dialética transformadora e educativa protagonizada pelas classes populares retoma o aspecto político da educação, como forma de pensar sua própria condição como sujeito social produtor de conhecimento, a partir de uma ação significativa na sociedade, tendo como objetivo central a transformação da realidade de exclusão e de opressão. Essa autorreflexão das classes populares nos encaminha para pensar a ciência e a produção do conhecimento a partir do paradigma epistemológico das lutas populares e de seus aportes metodológicos que, partindo da realidade social, regressem ao mundo da vida, ou seja, voltados para a vida cotidiana na reinvenção do conhecimento local, e, em escala global, estabelecer um pensamento alternativo de justiça cognitiva.

Isso implica partirmos da compreensão de que, tanto a teologia, a filosofia e a ciência foram construindo um modo único e verdadeiro de produzir conhecimento, negando toda e qualquer forma de saberes que não tivessem seus critérios de cientificidade como padrão de ciência, criando linhas abissais entre os que detêm o monopólio do “conhecimento científico”, marcado por uma abstração que já não encontra medidas próprias de validação da ciência hegemônica e de outras formas de “conhecimento concreto”, situado para a vida cotidiana em

suas diferentes áreas na sociedade. É a partir desse campo dialético que encontramos as marcas da Educação Popular na destituição do abstrato, incorporando o concreto vivido como caminho para produção do conhecimento contextualizado, apontando para construção de uma sociologia prudente, que se realiza pela:

a) **ação-dialética transformação da realidade social** – parte da realidade dos sujeitos pesquisados (nível concreto), como lugar de produção do conhecimento alternativo, cujas formas de conhecimento hegemônico, por vezes, é o próprio contexto social do pesquisador (nível abstrato), que deve voltar ao nível concreto de ambos os sujeitos do conhecimento. É a outra versão científica da vida real – a versão do colono, do subalterno, do oprimido, do excluído, do marginalizado, do escravizado, do subproletariado, são as vozes do conhecimento popular descolonial que foi invisibilizado pela escuridão do “Iluminismo Eurocêntrico”, difundido pela ciência instrumental eurocentrada que se reproduz pela educação que vem sustentando as ideais de colonialismo interno.

A ciência do colono despiu a “verdade racional” que justificava o desenvolvido do Norte do mundo como uma construção de sua ciência e de sua riqueza, isso foi verdade, até o Sul do Mundo Latino-americano postular e construir leis que fundamentam seu próprio modo de conhecer e de produzir conhecimento. Isso tem colocado em questão a superioridade científica eurocêntrica quando afirma seus contextos como o lugar concreto para a produção do conhecimento científico comprometido com a transformação social de injustiça. É a verdade, além da ciência, construída sob outra epistemologia, ou seja, é um marco histórico para um novo paradigma de ciência.

A realidade social e epistêmica do outro lado da linha, no Sul do Mundo Latino-americano, sobre suas próprias medidas metodológicas e epistemológicas, descolonizam-se das medidas, das fórmulas e dos postulados da ciência eurocêntrica, que certamente serviu ao Norte do Mundo, mas para o Sul do Mundo Latino-americano são premissas de um sistema formado por uma linguagem de dominação, contra o qual os sujeitos do Sul se opõem. Contra essa ciência instrumental, os sujeitos colonizados vêm construindo seus próprios instrumentos de medidas e seus próprios postulados, apresentando as bases gerais para construir argumentos coerentes com a produção de uma ciência descolonial, como uma ciência própria do colonizado, do oprimido, do sujeito popular, do subalterno, cuja matriz epistemológica é legitimada pelas práticas e pelos saberes coletivos situados concretamente em sua realidade social de luta pela libertação dos domínios imperial e capitalista.

A ciência descolonial se ancora no concreto, no vivencial, na existência, nas aprendizagens da vida, no cotidiano de nosso meio, do nosso lugar, numa forma que se contrapõe na sua origem a ciência do colono, marcada pelo conhecimento de dominação, enraizada no individualismo e na abstração que se reinventa como ciência do acúmulo do capital, eurocentrada. A realidade social é o lugar incansável em que a verdade é revelada e desvendada pela ciência descolonial, é a verdade que é superior à ideia de ciência, porque a verdade é a que buscamos transformar como estrutura imediata da condição e da existência humana. É o conhecimento próprio, vivencial, experiencial que reclama a transformação concreta.

Para isso, as classes populares buscam retirar toda lógica do colono, cujo conhecimento está comprometido com a legitimação da realidade de opressão como determinismo, portanto, imutável. Na ciência hegemônica, é uma estrutura da superestrutura do intelecto colonial na manutenção das ideias dominantes na sociedade, como obra única de sua supremacia epistemológica.

Ocorre que a realidade social é contradição, movimento e transformação, é qualidade quando a quantidade se reduz à ambição com uso excessivo da racionalidade, que coloca em causa sua tão reivindicada neutralidade. Tal postura mostra que o conhecimento científico diante da realidade parece se dissolver no ar, torna-se insustentável, apesar de sua força enquanto ciência hegemônica nas ideias de formação do conhecimento do colonizado, cujas bases epistêmica propõe um vocabulário insólito que invisibiliza os seus contextos e seus saberes. Portanto, é a realidade o lugar de partida para o conhecimento autêntico, libertador, transformador das relações de poder que se estabelecem a partir de uma matriz de conhecimento dominante.

A ciência descolonial, como produção do conhecimento para os lugares, reafirma a concretude dos sujeitos populares em sua resistência, em seus saberes e em seus modos de vida, como parte que tem lugar no mundo. A realidade social na Educação Popular é o lugar de partida. Portanto, é o lugar como comunidade compartilhada, como obra de sua própria luta e resistência contra a ciência do colonizador que manteve seu sistema racional de dominação, cujas teorias do conhecimento arquitetônico destruíram suas formas sociais e coletivas de vida. O modo capitalista de traços coloniais destituiu suas formas econômicas ecológicas de convivência com a natureza; a religião cristã renegou seus seres ancestrais, como se seus valores e suas culturas no Sul do Mundo Latino-americano nunca tivessem existido. Nesse sentido, as ideias de ciência própria e de ciência popular, amplamente

fundamenta em seus critérios de cientificidade por Fals Bordas, demonstram as tentativas de libertação dos paradigmas dominantes de educação e de ciência, contrapondo-se às ideias da ciência hegemônica em seu itinerário de superioridade, de legitimidade e supremacia única de conhecimento científico, ou seja, para existir, hoje, como conhecemos, foi necessário suplantar toda e qualquer forma de conhecimento alternativo contrário aos interesses do processo de dominação colonial e capitalista.

Esse modo de compreensão da realidade social foi desenvolvendo um segundo princípio, que denominamos de: b) **ação-dialética transformação participante** – significa a participação cidadã na construção do poder popular nas lutas pelas transformações sociais de exclusão e de desigualdade na atualidade, mas com antecedentes históricos na luta contra a colonização e contra o avanço capitalista na América Latina. A participação ativa protagonizada pelos sujeitos populares como ato autoeducativo, que educa a sociedade e o Estado para novas formas de participação direta e indireta na democratização do público como direito comum.

Sob essa vertente, foi-se engendrando uma nova cultura política pelas classes populares que, a partir de sua ação-dialética participante, vai atualizando as formas de compreensão das investidas colonialista e capitalista na luta por direitos. Constrói, nesse itinerário, uma cultura política de ação-transformação como forma coletiva de intervenção e de atuação política na sociedade pelos sujeitos populares, que, por vezes, vão construindo redes sociais de participação em escalas locais e globais, alterando seus processos organizativos na sociedade.

Essa forma de participação coletiva na vida pública e na definição dos rumos da sociedade vai possibilitando um terceiro princípio: c) **ação-dialética transformação coletiva do conhecimento** – significa que as aprendizagens são individuais, mas são parte da totalidade que resulta na produção coletiva do conhecimento enquanto interação e relação entre os sujeitos populares, a partir de seus diferentes níveis de compreensão da realidade, de modo que o conhecimento não implica uma relação de poder. A individualidade do sujeito com possibilidade de organização coletiva com o outro, em sua diversidade de experiências, de lutas e de modos de articulação social, constitui a interculturalidade como forma de superação do individualismo e da monocultura. Uma formação crítica e autocrítica que significa se abrir para a construção e para a compreensão da realidade social mais ampla e, para além disso, para o encontro e a necessidade de rearticular os contextos econômico,

social, político, cultural, que aparecem de maneira fragmentada no campo da abstração, desligados dos sujeitos, apesar de determinar suas condições existenciais na sociedade.

É o movimento individual, no seio do processo organizativo enquanto princípio educativo, que reafirma a participação coletiva, que exige olhar para si, para os outros e para seus contextos de modo que o movimento revise a história, atualize a realidade, em uma perspectiva em que sujeito e contexto são indissociáveis e parte do mesmo processo de mudança. Por isso, essa mudança implica em transformação do outro, marcada por um processo de construção coletiva do conhecimento que ocorre na realidade social e nas formas de compreensão e de intervenção nessa realidade.

Esse itinerário de desvelamento revela que a leitura e a atuação do coletivo regressem novamente para os sujeitos em sua individualidade como forma de analisar suas demandas, sua intervenção social e política no campo organizativo das classes populares como classe social na garantia de demandas gerais e locais. Ou seja, retoma os sentidos da força do coletivo na efetivação de uma vida mais digna e menos egoísta e solitária no mundo onde o que impera é a disputa pelo acúmulo do capital e pelo sucesso individual.

Para alcançar uma construção coletiva participativa e democrática produtora de conhecimento alternativo, é necessário o desenvolvimento de uma: d) **ação-dialética de transformação metodológica** (metodologias emergentes), ou seja, os conteúdos de análise e de intervenção na realidade social precisam partir de metodologias que contribuam para desocultação dos graves problemas sociais que afetam a vida das classes populares na sociedade, portanto, os conteúdos são a essência da matriz metodológica. Entre as metodologias, destacamos as que asseguram outro modo de produção coletiva do conhecimento como forma de compreensão e de transformação da realidade social do Sul do Mundo Latino-americano, como a Investigação-Ação Participante de Fals Bordas (1987), a Tradução Intercultural de Santos (2010), e, também, a Metodologia Dialética Popular da EQUIP (2017) de bases freireanas. Essas perspectivas resultam do compromisso rigoroso de estudo da realidade social dos sujeitos populares, cuja centralidade visa, além de diagnosticar os contextos, promover reflexão sobre as formas de intervenção social, problematizando as razões de sua existência e levantando possibilidades de alteração das ordens dominantes.

Essas metodologias vêm alcançando patamares importantes na produção do conhecimento científico, portanto, sua ação-dialética transformação, em sua própria causalidade, desenvolveu metodologias alternativas, culminando com a visibilidade dos conteúdos e dos contextos sociais em contraposição ao paradigma hegemônico. Essas

metodologias estão centradas na análise da realidade dos sujeitos, tendo como pretensão discutir e propor uma: e) **ação-dialética transformação social** (transformação imediata da realidade), a participação ativa dos sujeitos populares na cena pública parte do pressuposto de que as condições e situações sociais de exclusão, de opressão e de dominação, que aprisionam sua subjetividade insurgente, são resultado de uma construção social. Essa invenção nasce com o processo de colonialismo, que se reproduz pelas relações de poder do homem com o patriarcalismo e pelas formas de miséria social impostas pelo capitalismo aos povos do Sul do Mundo Latino-americano.

A transformação social imediata das condições de miséria no mundo não pode resultar de um campo abstrato que se projeta em um devir próspero de justiça social, enraizado em um presente de injustiça e de desigualdade, em que os sujeitos populares estão proibidos de ser hoje e agora. É essa a principal tarefa dos investigadores que estão comprometidos com uma sociologia prudente: desvendar a realidade social a partir de uma posição política de compromisso com seu sujeitos e com os objetos do conhecimento, colocando em confrontando as contradições e propondo alternativas concretas que resultem da relação sujeito-sujeito do conhecimento.

Uma sociologia prudente para uma vida decente deve partir de onde seus pés estão assentados, problematizando os projetos políticos que impossibilitam as classes populares e os oprimidos no Sul do Mundo Latino-americano de avançar na construção de uma identidade própria, a partir das ideias e do projeto de sociedade que tenha como centralidade a afirmação da justiça social. Essa postura política exige a atualização das multifaces da opressão que se apresenta nas formas de discriminação e de fascismo, colocando em causa a existência planetária marcada pelo avanço da industrial bélica e das guerras que alimentam o poder e a ordem do projeto desumano de sociedade baseada nas ideias hegemônicas de ciência.

Nesse sentido, é urgente uma: f) **ação-dialética transformação de Projeto de Justiça Social** – significa que os ideais da modernidade, de fraternidade, de igualdade e de liberdade ainda não se realizaram no Sul do Mundo Latino-americano, e que todas as tentativas de justiça que visem à efetivação desses elementos nesse território expressam uma ameaça para o Norte do Mundo, o qual ostenta uma sociedade de consumo e de acúmulo de capital sustentado pela miséria do Sul do Mundo Latino-americano. É urgente uma ideia utópica de projeto de sociedade humanamente justo, socialmente viável e politicamente democrático e popular.

É necessário, portanto, uma sociologia prudente que tenha como matriz a construção de projeto de sociedade em que os oprimidos e as classes populares possam ser a razão de sua existência e, mais que isso, devem ser a razão de seu fazer e de sua reinvenção cotidiana. Nesse sentido, o processo de investigação deve ter como perspectiva a construção dessas ideias de libertação do conhecimento como leituras que estão alicerçadas na realidade social e no papel das forças contra-hegemônicas a partir de uma: **g) ação-dialética transformação educativa popular**, baseada em uma relação entre os saberes populares e os saberes científicos como matriz democrática para a formação de sujeitos para uma nova cultura política, social e acadêmica, como parte do mesmo processo de construção de uma sociedade, em que as lutas por condições de dignidade e de justiça não sejam silenciadas e nem silenciadoras. E mais, que o protagonismo popular seja parte e totalidade de sua subjetividade e objetividade marcada por uma opção política e educativa libertadora.

Nesse sentido, essa ação-dialética transformação assegura a construção de uma **Sociologia Prudente** comprometida com o estudo da realidade social, a partir dos contextos dos sujeitos, de matrizes epistemológicas descoloniais e de metodologias participativas cuja investigação vise desvendar e desocultar o conhecimento da realidade social. Nesse sentido, os processos político-pedagógicos, fundamentados nas lutas por justiça social protagonizadas pelas classes populares no Sul do Mundo Latino-americano, têm sua causalidade lógico-formal e dialética revalada a partir das contradições, das tensões e dos conflitos sociais, combinada com um tipo de racionalidade que se concretiza pela leitura e pela atualização dos conteúdos das classes populares na afirmação de uma identidade própria em contraposição aos domínios colonial, patriarcal e capitalista.

Essa sociologia prudente aponta para a construção de um conhecimento prudente e de uma ciência descolonial, a partir dos saberes das classes populares em diálogo com os saberes científicos, como parte e totalidade das relações que constituem os novos modos de produção do conhecimento, com base na perspectiva epistêmica das classes populares do Sul do Mundo Latino-americano e na constituição de cinco dimensões que mapeamos a partir das experiências que têm a Educação Popular como matriz epistemológica e metodológica. Vejamos:

1. Socioidentitária – está enraizada no movimento da unidade das contradições, na relação das forças sociais em disputa, emergindo na cena pública a identidade das classes populares situada no Sul Mundo Latino-americano. Esses sujeitos populares afirmam-se pela interação entre a pedagogia-ação participante, em composição com as organizações e com os

movimentos sociais do campo e da cidade, em que, num nível mais concreto de desenvolvimento da ação política de intervenção na sociedade, suas conquistas e direitos são resultados de um novo processo de produção do conhecimento, que denominamos de pedagogia-ação transformação.

A afirmação identitária das classes populares tem produzido visibilidade de seus modos de vida, de sua forma de existência autoeducativa e autoformativa, de sua reinvenção social e de sua própria sociedade. Sua concepção de prática educativa tem em sua matriz os elementos políticos, pedagógicos e sociais que asseguram uma concepção democrática, participativa e popular na construção de conhecimentos alternativos aos saberes dominantes, a partir de uma identidade contra-hegemônica, diversa e intercultural. Nesse sentido, a dimensão socioidentitária é uma construção que parte da prática social das classes populares como forças centrais do protagonismo participante popular, inaugurando novos sentidos educativos que avançam rumo ao conceito de democracia participativa, diante do processo de destituição da democracia liberal e representativa.

Esse itinerário de prática democrática alcança várias dimensões da atuação na esfera pública e na esfera privada, protagonizando uma ação de transformação pela Educação Popular a partir das lutas das classes populares. Essa postura diante do mundo aprofunda o compromisso com uma forma de educação que se realiza pelo protagonismo sujeito-sujeito do conhecimento, desde a organização de sua proposta metodológica de formação, passando pela efetivação dos processos formativos dos sujeitos populares e dos oprimidos do Sul do Mundo Latino-americano em seus modos de organização social e de intervenção política na sociedade. A dimensão socioidentitária é a marca que identifica e legitima o protagonismo dos diversos sujeitos populares na produção de um projeto alternativo ao capitalismo e ao colonialismo, como construção de sua própria história a partir de valores que reafirmam a dignidade interrompida pelos processos de exclusão e de desigualdade social pelas classes hegemônicas.

2. Sociopolítica da ação-dialética, na prática educativa da Educação Popular, aponta uma perspectiva que tem sido altamente transgressiva como força de intervenção no mundo pelas classes populares contra as formas de dominação impostas pelo patriarcalismo, pelo colonialismo e pelo capitalismo. Nessa esteira, estão colocados desafios que precisam ser superados, como, por exemplo, a ilusão do acesso ao consumismo capitalista, falseando a realidade entre direitos coletivos de acesso aos bens e consumos e direitos individualistas de consumo, baseados em projeto de sucesso pessoal. Essa realidade consolida a ideia política de

um imaginário pós-colonial, quando ainda vivemos sob constante ofensiva estrutural político-econômica de colonialismo, que avança em seu processo de globalização colonial. Esse processo se assenta sob duas vertentes, a político-militar e a político-econômica, ou seja, as velhas intenções do mundo civilizado de continuação e de perpetuação das ideias imperiais sobre o mundo colonial.

Nesse sentido, a dimensão sociopolítica se caracteriza pelo caráter interdisciplinar e multidisciplinar das diversas áreas do conhecimento que qualificam a concepção de Educação Popular, de modo que é desafiador compreender como se realiza seus processos formativos sem partir da dimensão sociológica, cuja base da produção do conhecimento parte da realidade social e da prática dos sujeitos.

A análise da realidade implica em uma leitura política das forças sociais no cenário político, considerando o papel dos movimentos e das organizações sociais e do desenvolvimento estrutural do Estado, passando pela área econômica que implica uma leitura sobre o capitalismo e sobre a influência dos organismos financeiros como FMI, Banco Mundial, mas, também, sobre as potencialidades de desenvolvimento econômico local e sua incidência em escalas transnacionais. No campo do direito, registramos as lutas pelos direitos humanos, pelos direitos de cidadania e pelo acesso ao direito, enquanto instrumento jurídico que impedem a violação dos direitos fundamentais. Além disso, registramos também a compreensão dos contextos internacionais, a dinâmica das relações entre os blocos econômicos e os acordos de cooperação, os problemas sociais globais, entre outros; e ainda, o estudo sistemático que parte da escala local e se aprofunda com outras realidades em escala planetária, que, retornando ao local, percebe como as forças globais dominantes contribuem para o estabelecimento da realidade social que os sujeitos populares vivenciam.

Essas concepções aprofundam a correlação de força política protagonizada pelos sujeitos populares nos processos de mobilização/organização, pela participação nas transformações sociais de suas condições de vida no mundo, ressignificando o próprio conceito de política. As experiências dos movimentos e das organizações sociais locais e globais têm ampliado a participação política para além de sua relação com a atuação partidária ou de domínio apenas das forças hegemônicas, ou seja, têm se constituído como dimensão afirmativa da luta política coletiva, de projetos político-econômicos alternativos e de formas de reinvenção da organização das classes populares diante do avanço da globalização colonial no mundo. A marca central de sua ação é a afirmação de sua existência, de seu lugar no mundo, atualizando seus saberes e suas lutas contra todas as formas de

opressão, portanto, parte de um modo próprio de organização, de ação e de processos educativos e formativos de luta.

3. Sociocontratual está enraizada em um contrato de sociedade cuja opção é a construção de uma humanidade igualmente justa, que se afirma pela matriz identitária dos sujeitos do Sul do Mundo Latino-americano e em suas formas de organização para resistência e para o anúncio de outra base contratual de projeto de sociedade. Isto implica ampliar o imaginário que circulou, e ainda prevalece, entre reforma e revolução. Nesse aspecto, é urgente manter um horizonte utópico de humano e de vida planetária sustentável, diante de um mundo cada vez mais propício a guerras, a conflitos políticos e a imposições econômicas que inviabilizam qualquer matriz de uma vida plena de dignidade.

A ação-dialética transformação da Educação Popular transgride os modos contratuais mercantis, marcada historicamente pelos processos de reinvenção e de resiliência dos sujeitos populares para uma presença ativa na vida pública e social. A base contratual na formação de identidade própria, que tem como estruturação as ideias e os conhecimentos contra-hegemônico, portanto, é a construção de projeto que caminhou e tem caminhado contra as formas de opressão do capitalismo e de suas matrizes seculares – o patriarcado e o colonialismo. Depois de um século de revoluções e reformas, é necessário que tenhamos uma ideia global em torno da qual as classes populares e os oprimidos no mundo possam se reconhecer como parte e totalidade de sua construção social – situado em campo democrático das forças sociais nas lutas anticapitalistas, tendo a luta de classe como dimensão social dessa compreensão organizativa de projeto de sociedade.

4. Socioepistêmica é a afirmação de uma epistexistência, ou seja, um conhecimento que situado na realidade social tem sua própria racionalidade e causalidade como critérios de cientificidade para a produção de uma vida de dignidade. Nesse sentido, a Educação Popular apresenta os fundamentos epistemológicos e metodológicos que sustentam a construção de um projeto de sociedade em alternativa ao paradigma hegemônico de ciência.

A perspectiva da Educação Popular e da Ecologia dos Sabres apontam para a produção de uma Epistemologia Transgressora, ou seja, tem desenvolvido um arcabouço de procedimentos epistemológicos que podem assegurar os critérios de cientificidade para se contrapor nos contextos hegemônicos do conhecimento, ou seja, são novas alternativas e novos modos de produzir ciência, cuja finalidade é o estudo da realidade social e dos graves problemas sociais que hegemonicamente se impõem aos sujeitos populares e aos oprimidos no mundo como força imóvel.

Para construir um projeto alternativo de sociedade global temos que transgredir os modos de conhecer, dando inteligibilidade às outras alternativas sociais, políticas, econômicas, partindo da diversidade de saberes que estão invisíveis, e só podemos avançar nesse sentido se partimos de uma concepção epistemológica transgressora em sua essência epistêmica e social.

5. Sociocientífica é, talvez, a dimensão que mais tem se aprofundado nas últimas décadas, muito em razão dos processos de sistematização das experiências a partir dos suportes da Educação Popular realizada por diversas organizações e movimentos populares, mas também pelo empenho dos cientistas na realização de investigações que têm como referências novos modos de produção de conhecimento baseados nos paradigmas emergentes, sobretudo, no Sul do Mundo Latino-americano.

Há tempos, no Sul do Mundo Latino-americano, persistem as ideias de uma ciência própria, da constituição de uma educação contextualizada com a realidade social e da incansável luta das classes populares e dos oprimidos na construção de uma identidade com autonomia. As ideias de ciência própria de Fals Borda (1981), a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1997) e os estudos sobre a ciência emergente de Santos (2010), encontram na Educação Popular um aporte para discutir novos modos de produção de conhecimento, de democratização da ciência e de universidade, mas, decisivamente, como instrumento epistemológico que tem como essência um processo descolonial cognitivo, social, político e econômico da cultura eurocêntrica e dos paradigmas dominantes do cânone científico. Esse pensamento alternativo tem sido o principal aporte epistemológico para empreender um processo de descolonização dos sistemas de conhecimento que se impõe como verdade absoluta sobre as formas de dominação das classes populares no Sul do Mundo Latino-americano.

A ciência descolonial se contrapõe às ideias dominantes que são as ideias das classes dominantes. Nessa correlação de forças, o conhecimento das forças contra-hegemônicas deve ter como fundamento para sua intervenção social e para sua ação mobilizadora das classes populares os pressupostos e os fundamentos de aportes teóricos, metodológicos, conceituais e as categorias de conhecimentos que partem da realidade social dos sujeitos populares, portanto, de origem contra-hegemônica. A atualização epistemológica e social com a realidade mundial das lutas e das formas de produção de conhecimento buscam articular e dar inteligibilidade aos saberes para o cotidiano e para vida em seus critérios de causalidade e de racionalidade.

Essa análise pode ser encontrada nos estudos de vários autores que discutem as questões da ciência e a necessidade de um processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento, contrapondo-se às intenções coloniais que continuam vivas nos modos de dominação epistêmica. Diante desse desafio, as classes populares que estavam submetidas historicamente a um padrão de educação dominante, apesar da hegemonia, mantinham suas ideias de libertação que ultrapassavam as fronteiras territoriais do mundo eurocêntrico. Era preciso destituir toda e qualquer ideia eurocentrada de ensino, de escola e de política educacional que negava sua condição existencial. Emergia, assim, nas lutas anticapitalistas, o desenvolvimento de uma pedagogia própria na afirmação de uma identidade autêntica e original na construção de uma nova realidade de justiça social.

Nessa perspectiva, a ação-dialética transformadora da Educação Popular retoma o político como dimensão educativa, rearticulando o pedagógico ao social, sendo, portanto, uma força progressiva, dinâmica e determinante dos aportes metodológicos e epistemológicos da Educação Popular.

A Educação Popular em sua ação-dialética transformadora vem produzindo historicamente princípios fundacionais de conhecimento que asseguram as condições de desocultação da relação entre conhecimento e poder imposto pelos paradigmas teológico, filosófico e científico. A pretensão dessas vertentes hegemônicas de ciência era manter sobre seu domínio a autoridade de validação dos critérios de cientificidade do conhecimento, mas, além disso, garantir as formas de poder desse conhecimento enquanto lógica racional na organização da sociedade, impondo suas normativas como verdades absolutas. Enquanto a Filosofia emergia da negativa de Deus como fonte de conhecimento expresso pela Teologia, a Ciência submete a Filosofia aos porões da escuridão, sob a justificativa de que esse paradigma se restringia à busca da compreensão do bem e do belo, como se isso não fosse possível de ser medido pela ciência feita por homens e mulheres que carregam em si a essência do subjetivo, do sentido do bem e do belo como condição de sua própria existência. Desse modo, a verdade racionalizada passava a ser exclusividade da ciência, rompendo com a visão mística e filosófica que havia dominado as formas de organização do mundo, durante mais dois séculos.

Os princípios da Educação Popular asseguram a produção do conhecimento que se assenta em uma sociologia prudente, ao postularem uma epistemologia transgressora de origem popular como novo modo de produção do conhecimento, descobrindo as relações de poder ocultas pela separação entre o lógico e o dialético. Desse modo, a Educação Popular somente pode ser compreendida na dinâmica desse conflito em que se realiza na ação-

dialética que luta pela transformação social, buscando estabelecer, no conhecimento, pontos de reflexão que religam sujeito-realidade-sociedade no interior da luta pela desopressão e contra as injustiças sociais.

Essa tensão desvenda um horizonte utópico marcado pela aposta nas promessas de uma vida digna, cuja obra não pertence aos “civilizados ou cultos”, determinando o que é ou não é ciência. Isso significa buscar níveis de compreensão de justiça social como um direito comum da humanidade que se viabiliza pela luta e que se efetiva no movimento da ação-dialética transformadora das condições e das situações impostas pelo capitalismo, soando como determinação, mas que são, sobretudo, uma construção histórica e social.

Nesse sentido, a **Ciência Descolonial** é um paradigma contra-hegemônico que tem como matriz a constituição de uma ciência própria, contextualizada e enraizada nos modos de produção de conhecimentos no Sul Mundo, originada na ação-dialética transformadora dos processos político-pedagógicos das lutas sociais e populares, na construção de um projeto de sociedade de justiça social anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal, que tem sido, historicamente e socialmente, protagonizado pelas classes populares e pelos oprimidos no mundo, na elaboração de um pensamento alternativo de conhecimento fundamentado na produção de uma vida digna a partir das teorias pós-colonial, decolonial, crítica e emancipatória, fundadas em pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos de matriz epistemológica transgressora.

Para construir uma perspectiva de ciência decolonial, precisamos reconhecer que, para além de uma Sociologia das Ausências e de uma Sociologia das Emergências, extraordinariamente explicitadas pelos estudos e discussões apresentadas nas Epistemologias do Sul, há possibilidades de debate entre os saberes científicos e os saberes populares como dimensão que se realiza a partir da realidade social.

Portanto, reconhecemos que existe uma ausência e uma invisibilidade dos conhecimentos que foram se realizando fora do cânone científico da ciência moderna, mas que, apesar de todo esforço dos modos eurocêntricos de imposição do pensamento único de conhecer e de fazer ciência, as forças do Sul do Mundo Latino-americano têm se fortalecido na construção de uma identidade própria, produzindo, na afirmação dos contextos, dos sujeitos e dos modos de vida, a reinvenção da igualdade, da fraternidade e da liberdade, a partir das lutas contra a opressão e a dominação, instaurando um longo processo de produção do conhecimento que faz emergir novos saberes a partir da realidade social dos sujeitos

populares como prática autoeducativa e contextualizada, denominando-se de Sociologia das Emergências pelas Epistemologias do Sul.

No entanto, permanecem as intenções de manutenção da invisibilidade dos saberes populares, mas, apesar disso, o protagonismo, tanto político quanto social, na cena pública local e mundial das classes populares, enseja o rompimento com a lógica pura, a partir da emergência dos novos modos de produção de conhecimentos no Sul do Mundo Latino-americano. Desse modo, precisamos reconhecer que esses conhecimentos têm sua própria causalidade e racionalidade.

Nessa perspectiva, a causalidade resulta de um conjunto de fenômenos e de realidades sociais que, em interação qualitativa de todos os seus elementos, contém em sua existência uma essência, portanto, é necessário superar as leituras das aparências e das formas de ocultações. Desse modo, a causalidade somente pode ser compreendida na restituição de suas relações que existem em totalidade, a partir de uma razão dialética, que, reconhecendo seus antecedentes se realiza em um presente dinâmico e transgressivo da ordem hegemônica como possibilidade que projeta em seu devir um projeto utópico de uma vida planetária sustentável.

Isso somente será possível se as ações insurgente diante da realidade se sustentarem em ideias e em conhecimentos alternativos transgressores. Nesse sentido, a construção de uma sociologia prudente avança na constituição de uma ciência descolonial que, a partir de metodologias participativa, retoma a relação do conhecimento pela interação entre sujeitos e contextos sociais, assegurando uma ação-dialética e dialógica entre teoria e prática, entre saberes populares e saberes científicos como processo de democratização de conhecimento.

Essa lógica de produção de um pensamento alternativo rompe com a predominância do paradigma de ciência hegemônica no meio acadêmico, tendo mantido as ideias de uma universidade desligada do mundo da vida. Desse modo, a atualidade da Educação Popular e sua matriz organizacional na produção de uma pensamento alternativo de conhecimento e de ciência própria inaugura as marcas de reinvenção do conhecimento como origem de uma epistemologia transgressora.

Esses elementos constituem o conceito de **Epistemologia Transgressora** que marca um processo sócio-histórico de ruptura política com o projeto de educação colonial e capitalista, mas, definitivamente, com o projeto de sociedade desumano e desigual a partir da prática social e dos saberes das classes populares e dos oprimidos do Sul do Mundo Latino-americano. Rompe com o epistemicídio e com a ciência instrumental, ao protagonizarem na cena pública local sua epistexistência, a partir de uma ação-dialética de transformação de sua

condição e de sua situação social de dominação e de opressão baseada nas lutas sociais, que vem construindo um pensamento alternativo anticolonial, antipatriarcal e anticapitalista, descolonizando seus contextos locais e reinventando seus modos de vida, seus conhecimentos e sua identidade como forma de superação do conhecimento descontextualizado e instrumental que persistem em manter as ideias coloniais, em contraposição a uma matriz de justiça social. A Epistemologia Transgressora está enraizada nas metodologias participativas, nas técnicas de produção e na coleta de dados que se constituem na relação sujeito-sujeito do conhecimento, nas teorias do conhecimento que têm sido substanciadas nas práticas sociais dos próprios sujeitos e em suas realidades que projetam as ideias de ciência descolonial, amplamente difundidas no Sul do Mundo Latino-americano.

Portanto, a Educação Popular, ao postular a construção de uma epistemologia transgressora, a partir de uma nova matriz metodológica e de uma nova ciência, provoca uma ruptura no projeto de educação dominante e de universidade, uma vez que sua dinâmica assegura um processo de construção social que implica transformar a realidade imediata, mas coloca no devir as transformações sociais das desigualdades educacionais e sociais como horizonte permanente das classes populares. Nesse sentido, o trabalho dos educadores-docentes provoca a universidade para o conhecimento de outros saberes, convoca para a efetivação concreta na constituição de um projeto de sociedade justa, em que o conhecimento não pode estar a serviço da reprodução das desigualdades e das relações de poder e de dominação, mas na construção de uma vida planetária sustentável, baseada na equidade de direitos entre os povos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Universidade dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. 2012. 344 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18904/1/Tese%20Júlia%20Benzaquen.pdf>>. Acesso em 8 ago. 2016.
- BEZERRA, Aída; PLUMMEN, Humberto. **Escola de Formação Quilombo do Palmares**. Uma experiência de Educação Popular no chão do Nordeste. Recife: EQUIP, 2003. (Série Educação Popular 2).
- BOMFIM, Maria do Carmo Alves et. al. **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: EDUFC, 2010.
- BORDA. Orlando Fals. Antologia de Fals Borda. Texto extraído de “**Introducción**” al libro **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá, Tercer Mundo, 1979, p. 11-57. (2. edición, 1983; 3. edición, 1986). Disponível em: <<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/fborda.pd>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- _____. La ciência y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: La sociologia em Colombia: balance y perspectivas. Asociación Colombiana de Sociologia. **III Congreso Nacional de Sociologia**, Bogotá, 1981. Disponível em: <<http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Borda-la-ciencia-y-el-pueblo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- _____. Orígenes Universales y Retos Actuales de La IAP. **Análisis Político**, n. 38, Septiembre/Diciembre, 1999. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis38.pdf>> Acesso: 10 mai. 2017.
- _____. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Antologia de Fals Borda. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 1. edición, ago. 2009.
- _____; MORA-OSEJO, Luis E. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências sociais**. São Paulo: Edições Afrontamento, 2003.

BOUFLEUER, José Pedro. **Conhecer/conhecimento**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire, 2010. p. 85-86.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação Popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

_____. **O que é educação popular**. Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. Escola de Formação Quilombo do Palmares. **Movimentos sociais e educacionais no nordeste**. Recife: EQUIP, 2014. (Série Educação Popular 2).

_____. _____. **Nordeste: exigências conjunturais aos movimentos sociais populares**, Recife, 2000. (Cadernos do Nordeste, n. 10, EQUIP).

_____. _____. **Da identidade à sustentabilidade: estratégias de planejamento e gestão dos movimentos populares**, Recife: EQUIP, 2009. (Série Educação Popular 3).

_____. _____. **Gaveta Aberta**. Os movimentos sociais do campo, movem. Recife: EQUIP, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: A ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: editora Cultrix, 1995.

CARRILLO, Afonso Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. 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. p. 169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza; BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHRISTO, Carlos Alberto Libanio; FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1985.

CNBB. **II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano**. Conclusões de Medellín. 1968. 6. ed. Edições Paulinas. Disponível em: <<https://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/Medellin-II-CELAM-1968-POR.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

CUT. **Avaliação Externa da Política Nacional de Formação da CUT**. 1. ed. São Paulo: Edições Xama, 1997. Disponível em: <<http://docvirt.no-ip.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibliotms&pagfis=6339>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. Rev. e ampl. 12. reimpr. São Paulo: Atlas. 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento Local**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://dowbor.org/06edulocalb.doc>>. Acesso: 10 mai. 2016.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. 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, 2005. p. 55-70.

EQUIP. **Plano de Ação (2017)**: educação popular: sujeitos políticos, participação popular, direitos humanos, cultura de paz e emancipação social. Recife: EQUIP, 2016.

_____. **Revista Gaveta Aberta**. Escola de Formação Quilombo dos Palmares, Recife: EQUIP, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____; TAVARES, Maria Teresa Goudard. Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R.; TAVARES, Maria Teresa Goudard (Org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mai. 2016.

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

FERNADES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea).

FERNANDES, Rogério. **Las Universidades Libres y Populares en Portugal y el problema de la cultura popular**. Hist, educ, 20, pp. 137-158, 2002. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10949/11337>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **À Sombra desta Mangueira**. 10. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2012.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Educação e Política**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Medo e ousadia: cotidiano de professor**. Tradução Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Guadêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. GENTILI, Pablo (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

_____. **Universidade popular dos movimentos sociais breve história de um sonho possível**. 2003. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Gadotti.pdf > Acesso: 10 jun. 2017.

_____. Realidade. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. 2003. p. 1-36.

_____; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992.

_____; STANGHERLIM, R. A universidade na perspectiva da educação popular. In: MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, v. 1, p. 19-49, 2013.

BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Universidade dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. 2012. 344 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em:

<<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18904/1/Tese%20Júlia%20Benzaquen.pdf>>. Acesso em 8 ago. 2016.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1998. 156 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegambo.pdf>>. Acesso em 17 set. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 10. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2012.

GÓMEZ, José María. Globalização Política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLASCO, 2000, p. 128-175.

GONZÁLEZ, Lola Cendales; CARRILLO, Alfonso Torres. La sistematización como experiencia investigativa y formativa. **Revista La Piragua**, n. 23, 2006. Disponível em: <<https://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=710>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 6. Tradução, organização e edição de Carlos Nelson Coutinho et al. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **A formação dos intelectuais**. v. 6. Tradução e notas Serafim Ferreira. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HELD, Devid; MCGREW, Anthony. **Prós e Contras da Globalização**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 345-354, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000200012>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

HOLANDA. Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: Unesco, 2003.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos**. 2007. Licença BY-NC-ND CREATIVE COMMONS. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/pt/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Produzir conhecimentos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiências de extensão universitária em Costa Rica 2013-2014. In: Educação Popular, Ciências Sociais y Universidad. La Piragua. **Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política**, Lima-Perú, n. 41, p. 55-76, 2015.

IANNINI, Gilson. **O ódio de classes não é uma invenção recente**, 2015. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/261304912/Revista-Cult-O-o-dio-de-classes-na-o-e-uma-invinc-a-o-recente-pdf>> Acesso: 10 jul. 2017.

IBGE. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil – 1940/2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Condições de vida**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/tabela1.shtm>>. Brasil, 2010. Acesso em: 10 fev. 2016.

JASPERS, Karl. **Pequena escola do pensamento filosófico**. 1. ed. editora: Cavalo de Ferro, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1983.

LOUREIRO, Isabel. **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: 2009.

MAMA, Amina. Seria ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MERCIER, Lucien (2001). **La educación popular a través de la universidad popular en la francia del primer siglo XX**. *Hist, educ*, 20, pp.117-135, 2001. Disponível em: <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/.../11336>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

MÁRQUEZ, Gabriel. A solidão da América Latina. **Revista do IMEAUNILA**, v. 2, n. 1, p. 12-14, 2014. Disponível em: <<https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/IMEA-UNILA>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MARTINS, Agenor. **Nova Ciência: uma ponte para o trans-humano**. Teresina: Edições do Autor, 2013.

MARTINIZ, Pedro Luis Moreno; VICENTE, Ana Sebastián. Un Siglo de Universidades en España (1903-2000). **Hist. educ.** 20, p. 159-188, 2001. Disponível em: <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10950>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

MARTUCCELLI, Danilo. **Existen inviduidos em el Sur?** 1. ed. Santiago: LOM Ediciones, 2010. (Colección Individuos y Ciencias Sociales).

MEDEIROS, Antônio José. **Movimentos sociais e participação política**. Teresina: CEPAC, 1996.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST**. 2010. 243 f. Tese (doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

MEDEIROS, Lucineide Barros. **Projeto MATOPIBA**. Piauí, 2016.

MEJÍA, Marco Raúl J. **Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul**. In.: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2006.

_____. La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. **Education Policy Analysis Archives**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, p. 1-31, 2014.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENESES, Maria Paula; VASILE, Iolanda. Desafios aos Estudos Pós-Coloniais: As Epistemologias Sul-Sul. **CES contexto**, n. 5, mai. 2014. (Debates). Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_v.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Taveres. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Estruturas sociais e formas de conscientização: dialética da estrutura e da histórica**. Tradução de Rogerio Bettoni. Revisão técnica Caio Antunes. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do Trabalho).

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Sousa (Org.). 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTAÑO, Calos. **Estado, classes e movimento social**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

NUNES, João Arriscado; SERRA, Nuno. Casas decentes para o povo: movimentos urbanos e emancipação em Portugal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 255-293.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Classe Social. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

OLIVEIRA, Francisco Mesquita. Educação, Participação e Desenvolvimento. In: **Revista Gaveta Aberta**. Escola de Formação Quilombo dos Palmares, Recife, 2003. p. 17-23.

OSORIO, Agustín Requejo. As universidades populares: Contexto e desenvolvimento de programas de formação de pessoas adultas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, 133-153, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a09.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes Latino Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

_____. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

PEDREIRA, Willian. CUT: Retomada do Instituto Cajamar fortalece a formação de novas lideranças sindicais. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/noticias/retomada-do-instituto-cajamar-fortalece-a-formacao-de-novas-liderancas-sindicais-bd69/>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

PINTASSILGO, Joaquim. **Imprensa de educação e ensino, universidades populares e renovação pedagógica**, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3998/3/Imprensa%20de%20Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

PERICÁS, Luiz Bernardo. Mariátegui e a questão da educação no Peru. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 68, p. 169-204, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n68/a07n68.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Ed. Paz e Terra, 1979.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciencias Socias. Perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologia do Sul**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). São Paulo, 2010. p. 84-130.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RECID. **Uma Política Nacional de Educação Popular – PNEP**, 2014. Disponível em: <<http://recid.redelivre.org.br/2014/07/22/uma-politica-publica-de-educacao-popular/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

RICCI, Rudá. **Escolas sindicais da CUT**: uma obra inacabada. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://domtotal.com/artigo.php?artId=131>>. Acesso em: 12 out. 2016.

ROCHA, Maria Oneide Fialho. **Movimentos Sociais**: ação sócio-política na região de Picos a partir da ação sócio-educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, período de 1985-1995. 155 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, CCSA Serviço Social, Recife, 2011.

RODRIGUES, Daniel Alvares. **A Construção dos Princípios Político-Pedagógicos na Trajetória da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (1987-1994)**. 1996. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Educação, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e a Universidade**. Revista Lusófona de Educação, n. 24, p. 89-105, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4195>>. Acesso em: 23 out. 2016.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O contrato social**. 2. volume. Editora Formar Ltda: São Paulo, 1983.

SADER, Emir. Para outras democracias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cor do tempo quando foge**: uma história do presente – crônicas – 1986-2013. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. (Org.). **A Globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo, 2002.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências sociais revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. ALMEIDA Filho, Naomar. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

_____; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SEITTER, Wolfgang. **Volksbildung and educación popular**. Differentiation and continuity of two basic educational concepts in Germany and Spain around 1900. *Hist,educ*, 20, p. 11-23, 2001. Disponível em: <<http://rca.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/10942/11331>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SPOSITO, Marília Sposito. Movimentos sociais, controvérsias conceituais e práticas educativas. In.: BOMFIM, Maria do Carmo Alves et. al. **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: EDUFC, 2010.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, may./aug. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200007>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. et. al. (Org.). **Educação Popular e Docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

_____.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. XIV ENDIPE**. Rio Grande do Sul, 2008.

VARGAS, Jorge Osório. Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade. In: IRELAND, Pedro Pontual Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edição Eletrônica, 2006.