

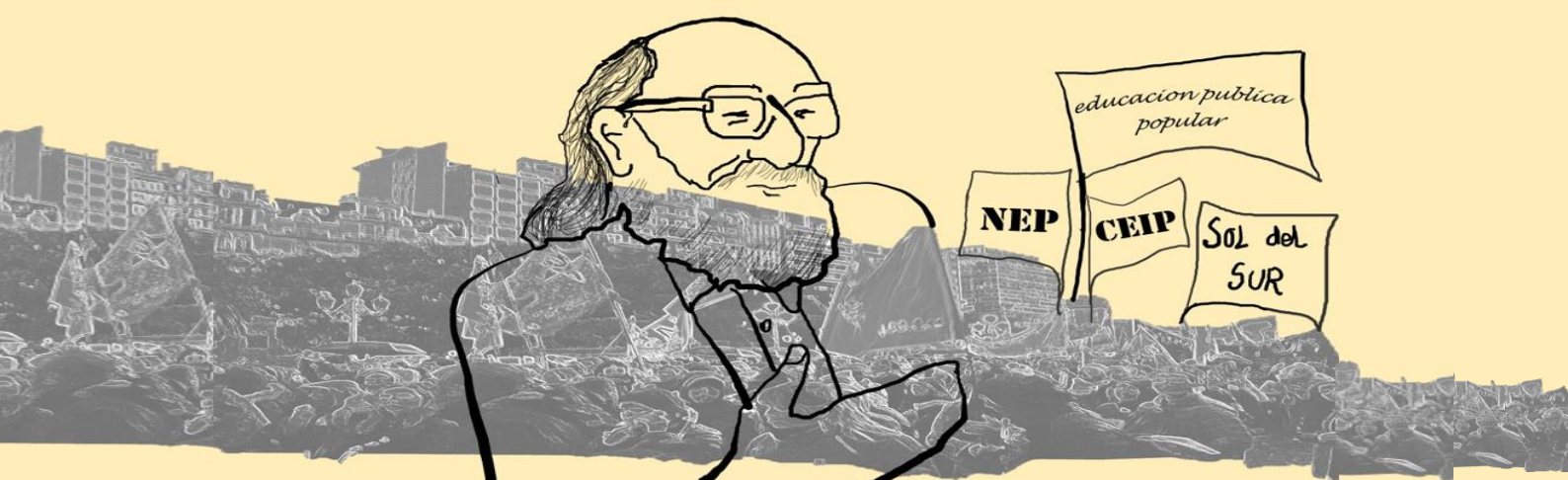


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Doutorado Latino-Americano em Educação

**Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe:
um diálogo entre Brasil e Argentina**

Sullivan Ferreira de Souza

Belo Horizonte – Minas Gerais, 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social

Doutorado Latino-Americano em Educação

Sullivan Ferreira de Souza

Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe:

um diálogo entre Brasil e Argentina

Belo Horizonte - MG

2021

Sulivan Ferreira de Souza

Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe:
um diálogo entre Brasil e Argentina

Texto apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, curso Doutorado Latino-Americano em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa:
Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Luiz Alberto Oliveira
Goncalves

Coorientador: Juan Wahren

Belo Horizonte - MG

2021

S729v Souza, Sullivan Ferreira de, 1993-
T Vivências em educação popular da/na América Latina e Caribe
[manuscrito] : um diálogo entre Brasil e Argentina / Sullivan Ferreira de
Souza. - Belo Horizonte, 2021.
304 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Coorientador: Juan Wahren.

Bibliografia: f. 275-292.

Apêndices: f. 293-304.

1. Educação -- Teses. 2. Educação popular -- Teses.
3. Descolonização -- Aspectos educacionais -- Teses. 4. Educação
comparada -- Brasil -- Argentina -- Teses. 5. Argentina -- Educação --
Teses. 6. América Latina -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. III. Wahren, Juan.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.98

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO SULIVAN FERREIRA DE SOUZA

Realizou-se, no dia 28 de maio de 2021, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 812ª defesa de tese e 42ª defesa de tese de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, intitulada *Vivências em Educação popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina*, apresentada por SULIVAN FERREIRA DE SOUZA, número de registro 2017654927, graduado no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador (UFMG), prof. Juan Wahren - Co-Orientador (Universidad de Buenos Aires), Prof. Miguel Gonzalez Arroyo (UFMG), Profa. Lúcia Helena Alvarez Leite (UFMG), Prof. Danilo Romeu Streck (Unisinos), Prof. João Colares da Mota Neto (UEPA).

A Comissão considerou a tese: APROVADA, DESTACANDO O INEDITISMO, A QUALIDADE DA TEORIZAÇÃO E DA METODOLOGIA, E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. A COMISSÃO INDICA TAMBÉM A INSCRIÇÃO DA TESE NO PRÊMIO CAPES DE TESE, ALÉM DE PUBLICAÇÕES.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de maio de 2021.

Prof. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador (Doutor)

Prof. Juan Wahren - Co-Orientador (Doutor)

Prof. Miguel Gonzalez Arroyo (Doutor)

Profa. Lúcia Helena Alvarez Leite (Doutora)

Prof. Danilo Romeu Streck (Doutor)

Prof. João Colares da Mota Neto (Doutor)

Banca Examinadora

Prof. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador
Dr em Sociologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Juan Wahren - Coorientador
Dr em Ciências Sociais – Universidade de Buenos Aires
Universidade de Buenos Aires – UBA

Prof. Danilo Romeu Streck - Membro Externo
Dr em Fundamentos Filosóficos da Educação - The State University of New Jersey
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Miguel González Arroyo - Membro Interno
Dr em Educação- Stanford University
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Lúcia Helena Alvarez Leite - Membro Interno
Dra em Educação - Universidade de Valência
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Membro Externo
Dra em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof. João Colares da Mota Neto - Membro Externo
Dr em Educação – Universidade Federal do Pará
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Dedico esse trabalho à minha mãe,

Eliane Lima Ferreira

Ao meu pai,

Reinaldo Pina de Moraes

E dedico a todas educadoras e educadores populares da

América Latina e Caribe.

Ao Legado de Paulo Freire!

AGRADECIMENTOS

À Deusa, Deus e aos Deuses, forças transcendentais que me guiam nessa existência e me dão suporte quando a materialidade do meu existir torna-se insuficiente.

À minha amada mãe Eliane Lima Ferreira, meu amado pai de criação Reinaldo Pina de Moras. Ao longo desses anos me deram apoio e suporte para lutar e sonhar. Ao meu irmão Jonathan Lima Ferreira que sempre me desafia a prender mais sobre o outro. À Família Ferreira e a Família Souza, em especial minhas tias Andrea Ferreira, Lucileide Ferreira, Leila Seixas, Adriano Ferreira, Sandra Souza, Sônia Souza, Nazareno Souza, minha vó.

À minha amada companheira Louise Rodrigues, por compartilhar essa caminhada com muita poesia, música e esperança esperançosa. Assim como nos inúmeros diálogos sobre pesquisa, educação e decolonialidade. À minha sogra Gina e meu sogro Luiz pelo carinho e pelo apoio nos momentos difíceis. À Laís amiga que sempre oferecem conselhos incríveis sobre o caminhar acadêmico.

Ao meu orientador Prof. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves pela paciência, pela sabedoria compartilhada e pelo vigor na construção de um conhecimento comprometido com o outro e com a luta popular.

Às minhas Amigas Jumara, Náthali, Isabella e Jéssica pelo companheirismo, pelos momentos divertidos e pelo apoio fraterno durante essa caminhada.

Ao Inajá: Lucas, Natália, Taw, João Paulo, Danilo, Heloisa, Lisa, Bárbara Carvalho, Gustavo, Mariane, Fábio e Trinidad. Aos Amigos do Grupo de estudos Decolonialismo e Educação: Bárbara, Paulo, Levindo, Bruno, Alessandra, Kelly, Silvia. Aos amigos do Doutorado Latino-Americano: Maikel, Kildo, Denise, Luisa, Cauê, Verônica, Miguel, Dianne, Érica, Alexandre, Liliane, Oscar, Victor, Marianela, Fabrine, Juliano, Daniel, Yudi, Gabriel, Carla, Mariana, Liany, Jorgelina, Marizinha, Marília, Joaquim, Ana Rachel, Felipe, Victor, Lyda, Lorena. Aos meus amigos de Podcast o Mexidão: Matheus e Fírminia.

Aos meus amigos de Belo Horizonte: Mariana, Heyde, Alexandre, Naiane, Sâmara, Ana Maria, Maíra, Danilo (Tutu), Fausta, Tião, Sebastião, Helen, Romulo, Ana Martins, Jordana, Débora, Russo, Gilson, Wendel, Camila, Bruno, Fernanda, Carol, Otavio, Edmilson, Luara, Raquel, Luaciana, Reinaldo, Míriam, Ivangilda, Rafael, Daniel, Mercês, Mara, Rubens, Cláudia, Cláudio, Tânia, Padre Mauro, Fred e Camila, Yone, Michele entre outros presentes de Belo Horizonte.

Aos meus amigos de Belém: Wilker, Luciane, Fabiola, Henrique, Altobelly, Maysa, Pauliane, João Miguel, Ricardo, Orlando, Ataide, Renata, Elaine, Josivan, Gutemberg, Isabel, Rafaela, Laurinha, Milene, Elinalda, Ingrid, Yago, Ronielson, Diemmeson, Adriellen, Lorena, Hanna, Luciana, Simone, Anna D'Arc, Lyandra, Waganer, Ewerton, Carlos Henrique, Mónica, Márlon, Priscila, Beth entre outros.

Às queridas e querido: Aylen, Letícia, Mariangela, Pilar, David e Celeste que me apresentaram uma Argentina encantadora, guerreira e linda.

Aos professores e professoras da UFMG em especial: Shirley Miranda, Paco (Ademilson), Ana Gomes, Andrea Moreno, Carmem Eiterer, Cynthia Greive, Daise Cunha, Eucídio Arruda, Francisco Coutinho, Geraldo Leão, Inês Teixeira, Juarez Dayrrel, Júlio Diniz, Leoncio Soares, Levindo Carvalho, Luciano Mendes, Maria de Fátima Gomes, Míria Oliveira, Nilma Gomes, Rodrigo de Jesus, Rogerio Campos, Savana Melo, Alexandre Marcussi, Renata Aspis entre outros docentes que foram fundamentais no meu processo formativo.

Aos amigos, amigas, colegas e pessoas generosas que me ajudaram afetivamente e financeiramente durante o processo de mudança de Belém para Belo Horizonte. Professores (as), Educadores do NEP, Professor da UEPA, amigos e pessoas desconhecidas que fizeram rifas, venderam alimentos e livros e doaram dinheiro e outros artigos necessários para a mudança. Ajuda essa que foi fundamental para viver os primeiros meses sem bolsa em Belo Horizonte. À minha querida amiga Elaine que dou a passagem área Belém – BH entro outras inúmeras pessoas.

À Profa. Lucinha que nos inspira a subverter o mundo cotidianamente com amorosidade, força e persistência. À Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira pelas suas contribuições no meu processo formativo e por sempre me encorajar e por me ensinar a não ter medo do erro pedagógico. Ao Prof. João Colares amigo e alguém que sempre incentiva, compartilha e ajuda na construção do conhecimento crítico, engajado e colaborativo.

Ao Prof. Juan Wahren pelas contribuições na pesquisa, pela coorientação e pela sensibilidade em me receber como estrangeiro sem nenhum vínculo prévio e por fornecer uma estrutura material, imaterial, afetiva e política que permitiram vivenciar a Universidade de Buenos Aires e desenvolver a pesquisa. Às professoras Ana Lea Blaustein, Shirly Said e a todos os membros do GEMSEP pela oportunidade em aprender sobre o movimento argentino de educação popular.

Aos professores e professoras Fernando Lázaro, Ezequiel, Mariano, Silvia, Eugenia, Ricardo, Lucas, Ezequiel, Ana Clara, Josefina, Jose Luis, Leonardo, Andrea e todos e todas educadores (as) e educandos (as) do Bachillerato Maderera Córdoba – CEIP-H. Uma família que ganhei durante o período intercâmbio, pessoas que compartilharam seus cotidianos, seus saberes, suas práticas, sonhos, angústias, projetos e lutas. As vivências construídas com os (as) educadores (as) / educandos (as) populares foi indescritível.

Aos educadores e educadoras populares do NEP/UEPA pelas contribuições no desenvolvimento dessa pesquisa, pela formação pedagógica e política que foi construída ao longo desses anos.

Aos professores e professoras: Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Prof. Danilo Romeu Streck; Prof. Miguel González Arroyo; Prof. Lúcia Helena Alvarez Leite; Prof. Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Prof. João Colares da Mota Neto e Prof. Francisco Ângelo Coutinho pelas críticas construtivas, sugestões e problematizações que contribuíram com o amadurecimento deste trabalho.

Aos amigos e amigas do GESTRADO UFMG: Profa. Dalila Oliveira, Profa. Livia Vieira, Profa. Cláudia Starling, Profa. Adriana Duarte, Profa. Adriana Borges, Profa. Ana Maria Saraiva, Profa. Maria Helena Augusto e o Prof. Tiago Jorge em nome delas agradeço todo o grupo. Ao professor Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão, meu grande mestre e amigo,

sem as aventuras e desventuras na monitoria em filosofia esse trabalho jamais existiria, muito obrigado pelas vivências filosóficas.

Aos professores e técnicos do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), pois contribuíram direta e indiretamente para minha formação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudo que possibilitou dedicação exclusiva para pesquisa.

A Universidade Federal de Minas Gerais pelo sou corpo docente e técnico administrativo.

A Universidade de Buenos Aires.

A Coordenação do PPGE FAE UFMG e a Coordenação do Doutorado Latino-americano em Educação.

“Faz tempo que ninguém canta uma canção falando fácil
Claro-fácil, claramente das coisas que acontecem todo dia
Em nosso tempo e lugar
Você fica perdendo o sono
Pretendendo ser o dono das palavras
Ser a voz do que é novo
E a vida, sempre nova, acontecendo de surpresa
Caindo como pedra sobre o povo”

Belchior,
Canção Caso Comum de Trânsito

RESUMO

A presente investigação objetiva Analisar as vivências educativas dos (as) educadores (as) populares dos coletivos NEP (Brasil) e CEIP-H (Argentina) e as contribuições desses coletivos para a construção de pedagogias decoloniais. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) Identificar os referenciais teóricos e metodológicos das práticas educativas da CEIP-H e do NEP; b) Analisar as práticas educativas da CEIP-H e do NEP; c) Debater as aproximações e diferenças dos processos pedagógicos; d) Caracterizar as contribuições pedagógicas dos coletivos investigados. A Pesquisa adota o método analético que dialoga com as seguintes matrizes epistêmicas: as contribuições da Investigação-Ação-Participativa (IAP), os arranjos teóricos e metodológicos da Educação Popular Libertadora e com as construções epistêmicas do movimento/paradigma Decolonial. É uma pesquisa do tipo qualitativa com pesquisa de campo e com características de estudo de casos múltiplos. Foram entrevistados (as) 06 educadores (as) da Argentina e 06 educadores (as) do Brasil. Conclui-se que os coletivos de educação popular investigados produzem pedagogias que são forjadas em seus territórios educativos populares e nas relações desses (as) educadores (as) com o mundo e com os seus (suas) educandos (as), são pedagogias que criticam os processos de colonização cognitiva, afetiva, ontológica e política. São pedagogias que buscam decolonizar a partir das raízes dos povos latino-americanos e caribenhos e buscam estabelecer alianças éticas, políticas e epistemológicas na construção pedagógica em diferentes latitudes e longitudes da periferia do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista.

Palavras-Chave: Educação Popular. Pedagogias Decoloniais. América Latina e Caribe.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las experiencias educativas de los educadores populares de los colectivos NEP (Brasil) y CEIP-H (Argentina) y las contribuciones de estos colectivos a la construcción de pedagogías descoloniales. Los objetivos específicos de la investigación son: a) Identificar los referentes teóricos y metodológicos de las prácticas educativas en CEIP-H y NEP; b) Analizar las prácticas educativas del CEIP-H y NEP; c) Discutir los enfoques y diferencias de los procesos pedagógicos; d) Caracterizar los aportes pedagógicos de los grupos investigados. La investigación adopta el método analético que dialoga con las siguientes matrices epistémicas: los aportes de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), los arreglos teóricos y metodológicos de la Educación Popular Liberadora y con las construcciones epistémicas del movimiento / paradigma Decolonial. Es una investigación cualitativa con investigación de campo y características de múltiples estudios de casos. Se entrevistaron 06 educadores de Argentina y 06 educadores de Brasil. Se concluye que los colectivos de educación popular investigados producen pedagogías que se forjan en sus territorios educativos populares y en las relaciones de estos educadores con el mundo y con sus estudiantes, son pedagogías que critican los procesos de colonización cognitiva, afectiva, ontológica y política. Son pedagogías que buscan Decolonizar desde las raíces de los pueblos latinoamericanos y caribeños y buscan establecer alianzas éticas, políticas y epistemológicas en la construcción pedagógica en diferentes latitudes y longitudes en la periferia del sistema-mundo moderno / colonial / capitalista.

Palabras-clave: Educación Popular. Pedagogías Decoloniales. Latinoamerica y el Caribe.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil Educadores (as) Argentina.....	35
Quadro 02 - Perfil Educadores (as) Brasil.....	36
Quadro 03 - Teses e Dissertações.....	81
Quadro 04 - Teses e Dissertações – Argentina.....	82
Quadro 05 - Artigos.....	83
Quadro 06 - Referências.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Processo Analítico da tese.....	58
Figura 02 - Esquema de Afirmação da Exterioridade de acordo com Enrique Dussel.....	64
Figura 03 - Esquema arranjo teórico e metodológico.....	76
Figura 04 - Mural BPMC, 2018.....	192
Figura 05 - Encontro com Orlando "Nano" Balbo, 2018.....	192
Figura 06 - Marcha em Defesa da Educação Pública – Avenida de Mayo, 2018.....	192
Figura 07 - Conversa entre educandas - sala de Aula – BPMC, 2018.....	193
Figura 08 - Roda de Conversa – Buenos Aires /ARG, 2018.....	193
Figura 09 - Protestos dos BPs – Buenos Aires / ARG, 2018.	193
Figura 10 - Conversa com educadores (as) de diferentes BP's – Buenos Aires/ARG, 2018.	193
Figura 11 - Sala da Coordenação BPMC – Buenos Aires/ARG, 2018.....	194
Figura 12 - Mural BPMC – Buenos Aires/ARG, 2018.	194
Figura 13 - Com as (os) professoras (es) da Disciplina Educação Popular e Movimentos Sociais – UBA – Buenos Aires/ARG, 2018.	194
Figura 14 - Encontro da Rede de Educadores (as) Populares da Argentina, 2018.....	195
Figura 15 - Fachada BPMC – Buenos Aires/ARG, 2018.....	195
Figura 16 - Atividade no Centro de Formação de educadores (as) Dora Barrancos. 2018.....	195
Figura 17 - Encontro Cátedra Paulo Freire – Belém/PA, 2016.	247
Figura 18 - Reunião NEP – Belém/PA, 2017.....	247

Figura 19 - Centro de Ciências Sociais e Educação/UEPA – Belém/PA.....	247
Figura 20 - Jornada Paulo Freire – Belém/PA, 2016.....	248
Figura 21 - Mural Território Paulo Freire - FAE/UFMG, 2019.....	248
Figura 22 - Protesto -Belo Horizonte/MG, 2017.....	248
Figura 23 - Evento Grupo Filosofia com Crianças – Belém/PA, 2016.....	249
Figura 24 - Reunião Virtual NEP, 2020.....	249
Figura 25 - Roda de Conversa Virtual – 25 Anos NEP – Conversa Equipe Organizadora, 2020.....	249
Figura 26 - Entrada da Faculdade de Educação UFMG, 2017.....	250
Figura 27 - Reunião de Organização do Curso Educadores (as) Populares / Ananindeua/PA, 2020.....	250
Figura 28 - Manifestação – Belo Horizonte/MG, 2018.....	250
Figura 29 - Categorias Temáticas.....	252
Figura 30 - Processo de análise em movimento.....	265
Figura 31 - Conexão entre os núcleos problemáticos.....	266

SUMÁRIO

01	Notas Introdutórias: Andarilhagens, Confluências e Latitudes Pedagógicas	14
02	Biografias: Educadores e Educadoras Populares	33
03	Por uma Proposta Metodológica com Compromisso Ético, Ontológico e Epistemológico: O Respeito ao Outro e Outra	47
04	Educação Popular, Movimentos Populares e o Povo: Tramas, Enredos e Conceitos	93
05	A Partir das Margens – Argentina, Buenos Aires, Cooperativa de Educadores (as) e Investigadores (as) Populares – Histórica	135
06	A partir das Margens - Brasil, Pará, Belém, Núcleo de Educação Popular Paulo Freire	196
07	Criando desde as Margens: Territorialidades Educativas Populares e Pedagogias Populares Decoloniais	251
08	Considerações Finais	268
	Referências	275
	Apêndice	
	Anexos	

1. Notas Introdutórias: Andarilhagens, Confluências e Latitudes Pedagógicas

Antes de apresentar as motivações, preciso comunicar ao leitor que esta incursão investigativa provocou diversos sentimentos, o maior deles é a sensação de sentir-se na/à margem. A presente investigação se situa na margem, isso quer dizer, se caracteriza pelo encontro, pela confluência entre cidades, duas culturas e línguas diferentes.

O que significa sentir-se na margem? A geografia nomeia assim o local onde a água se encontra com a terra: margem ou beira. Essa beira é um lugar que se configura por ser e não ser, é fixo e contínuo, é espaço de tensão e troca, uma vez que, por um lado, há a solidez da terra e, do outro, a fluidez da água; é o espaço que delimita, demarca fronteira, mas também é dinâmico, pois é constituído por fluxos intensos.

Foi na margem metafórica e concreta que se iniciou essa escrita. Essa concretude se expressa nas margens da Baía do Guajará em Belém, nas margens do Rio de La Plata em Buenos Aires e nas margens da Lagoa da Pampulha em Belo Horizonte. E manifestam-se nas margens das experiências no movimento de educação popular.

É alicerçado nessas margens que venho dizer minha palavra (palavra), manifestar meu olhar (mirada) e mostrar minhas impressões (impresiones). Palavras, olhares e expressões que não são apenas meus, são experiências intersubjetivas, são meus e dos outros, são coletivas e estão sempre se deslocando entre as margens.

O caminhar até as margens da educação popular foi feito de encontros, aprendizados distintos, gramáticas diferentes, simbologias peculiares, costumes singulares e histórias diversas, feito com mulheres e homens “sentipensantes” (FALS BORDA, 2012), estes que estão mergulhados no rio da educação popular, congregando diversos afluentes políticos, gnosiológicos e subjetivos que vão muito além do Rio de La Plata ou da Baía do Guajará.

As indagações, considerações e apontamentos apresentados foram articulados e materializados nos fluxos das margens em que se situam educadoras/es-educandas/os populares brasileiras (os) e argentinas (os)¹. Localizar-se na margem produz uma série de possibilidades potencialmente ativistas, como mergulhar no rio, navegá-lo, observá-lo ou distanciar-se dele, fugir do rio, acolher-se na terra, afastar-se e seguir a estrada.

¹ Faço um esforço de desestabilizar a universalização masculina incluindo o artigo *a* e variações que visibilizam o gênero feminino, de distintos modos (entre parênteses, com barras, hifens), na escrita da tese, certo de que é um processo em construção, isto é, não está livre de falhas.

Todas essas potencialidades significam vivenciar múltiplas realidades, viver em geografias diferentes, conversar com sujeitos plurais, falar em português ou *castellano*, participar de aulas no frio ou no calor, escutar incontáveis trajetórias de vida, envolver-se numa roda de erva mate, ou preparar um café antes de iniciar a conversa, entre outros momentos singulares.

Essas ações impõem um enorme desafio à escrita, à interpretação e à interpelação aos sujeitos aqui envolvidos, pois a pesquisa acadêmica é composta por um emaranhado de códigos próprios, uma gramática que transita entre o hermético e o aberto. Aqui se busca expressar uma experiência que é pessoal, mas que não foi vivida por uma única pessoa, aqui se transita entre a primeira e a terceira pessoa, mas não se assume pessoa nenhuma, é palavra, frase e texto coletivo, por isso, peço permissão para transitar entre “as pessoas da escrita”.

Mover-se pela margem permite compreender muitas visões, escutar inúmeras vozes, abraçar muitos corpos, todavia estar entre a terra e a água, o rio e o solo, entre a universidade e o movimento popular, entre Belém, Buenos Aires e Belo horizonte, “entre lugares”, provoca muitas angústias entre o pensar e o sentir, entre o ver e o escrever.

Contudo, falar desde a margem é uma tentativa de problematizar a dualidade moderna/colonial, é buscar transpassar a colonialidade (QUIJANO, 2007), essa matriz de poder/saber que reduz o viver a um quebra-cabeça pré-definido e imutável. A margem busca irromper o dualismo, pois ela é dinâmica, está em fluxo ininterrupto, o caminho não se reduz em “ir de um lado para o outro”, da nascente à foz, andar na marginalidade apresenta uma complexa rede de afluentes que conduz a uma rede complexa de territórios e compõe uma rede complexa de seres viventes, são processos contínuos de conjunção, disjunção e paradoxos vivenciais.

A presente pesquisa está circunscrita numa postura “sentipensante”, isto é, pensar e sentir as experiências como um entrelaçamento de corpos e almas, uma perspectiva que não se renda ao irracionalismo da racionalidade moderna/colonial ou na romantização do empirismo descompromissado, “sentipensar” é partilhar possibilidades e desafios com as mais diversas alteridades desse sistema-mundo moderno/colonial. Pelo menos é o que se tenta fazer neste texto, cabe ao leitor decidir se conseguimos ao menos nos aproximar dessa postura ensinada pelos pensadores e militantes da educação popular (FALS BORDA, 2012; MOTA NETO, 2016).

Transitar entre Belém (Brasil) e Buenos Aires (Argentina) produziu um lócus intersubjetivo, possibilitou encontros, uma oportunidade de compartilhar vivências que

estão mergulhadas na memória coletiva da educação popular latino-americana e caribenha, ou seja, partem de uma rede histórica de experiências em educação popular, logo partilham referências teóricas, metodológicas e filosóficas.

Abaixo descrevo dois episódios que descrevem a conexão entre essas experiências, abordando suas junções e disjunções e pondo em diálogo duas realidades latino-americanas. Abaixo descrevo dois episódios vividos nas diferentes latitudes desde a margem e depois retorno para as motivações que me levaram a esses lugares.

Primeiro episódio: Cidade de Belém, Estado do Pará (Brasil), meados de fevereiro de 2018, são cinco horas da tarde quando adentro o Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), uma tarde chuvosa muito comum nesse período em Belém, como diz o ditado popular, é o período que “chove o dia todo ou chove todo dia”, encontrei poucas pessoas caminhando no campus, afinal o período letivo da Universidade ainda não havia começado. Aos poucos as pessoas vão chegando e entrando numa sala mediana com objetos convencionais de uma sala de estudo, isto é, mesas, computadores, arquivos e livros, alguém prepara um café no fundo da sala, percebo uma determinada demarcação estética bem peculiar, na sala havia uma bandeira do CEAAL² ao fundo, fotos antigas do grupo, pôsteres de eventos, cartazes artesanais, adereços de festividades populares, uma pequena estante com livros e uma placa de madeira com a silhueta de Paulo Freire na porta de entrada. Os minutos vão passando, as pessoas vão chegando, começam a conversar, falam do clima e dos encontros do final de semana, gargalham contando histórias sobre as situações que viveram nas férias de verão, entre outros assuntos rotineiros; logo em seguida, um grande círculo dialógico se constitui, formando uma espécie de ciranda de saberes, com “educadoras-educandas” e “educadores-educandos” de variados gêneros, idades, raças e formações acadêmicas distintas. Isso é o encontro dos educadores e educadoras do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (daqui em diante NEP).

Esses encontros quase semanais são momentos para debater questões do dia a dia, desafios pedagógicos e éticos, limitações dos espaços educativos, assim como contradições e superações enfrentadas pelos grupos de trabalho, isto é, são momentos de formação e “(de) formação”, momento de reflexão sobre a conjuntura política do país,

² Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL), coletivo que foi constituído em 1982, formado por 21 países da América Latina e do Caribe com 195 organizações cívicas. O conselho tem como missão fortalecer as capacidades e a formação integral dos educadores populares, fortalecer projetos, publicar livros, materiais pedagógicos, organizar encontros para discutir as políticas e ações do conselho.

momento também de construção de epistemologias, sistematização de experiências e fortalecimento de afetos.

O Segundo episódio: Cidade de Buenos Aires, Capital Federal (Argentina), meados de agosto de 2018, o inverno indo embora, porém o frio estava bem forte, desço a Rua Gallo, depois dobro na Avenida Córdoba e caminho até uma modesta cooperativa de trabalhadores (Madeireira); ao lado desta, há uma pequena porta, entro e chego ao Bachillerato Popular Maderera Córdoba (daqui em diante BPMC); subo as escadas, aos poucos vão chegando os (as) estudantes e os (as) educadores (as). Entro na sala dos (as) professores (as), que também é sala de arquivo da escola, sala da coordenação, sala de encontro para roda de erva mate; além dos equipamentos necessários para um escritório, como mesa, computador, livros e impressora, chama a atenção a “ocupação estética” da escola, mas especificamente essa “sala multiuso”, pois, ao fundo, há quadros de Karl Marx, Che Guevara, Evita Perón, um “pañuelo verde”³ pendurado na parede, cartazes de eventos e das produções da escola e, claro, um quadro de Paulo Freire ao fundo. Isso é o encontro de educadores (as) da Cooperativa de Educadores (as) e investigadores (as) Populares – Histórica (Daqui em diante CEIP-H).

Era mais um dia habitual, durante o intervalo das aulas, volto para aquela sala que está cheia de educadores (as)/educandos (as) na tradicional “roda de erva mate”; nesse momento eles falam de shows que aconteceram na cidade, debatem sobre os jogos da Copa Libertadores da América e refletem seriamente sobre a conjuntura política e econômica do país. Compartilham situações de sala de aula, debatem desafios e contradições pedagógicas e políticas, marcam assembleias docentes, trocam bibliografias e indicam eventos, comentam teorias pedagógicas, constroem conhecimento, sistematizam experiências e fortalecem afetos.

Os dois episódios acima descritos fazem parte de momento frequentes do cotidiano, vivências que são singulares pelas relações intersubjetivas dos (as) educadores (as)-educandos (as)⁴. As latitudes da educação popular produzem *locus* pedagógicos e epistemológicos, *lócus* em processo constante de recriação e ressignificação, mergulhados em afetos e criticidade, latitudes que possuem singularidades e semelhanças, aproximações e distanciamentos, latitudes que são traduzidas em pedagogias-outras.

³ Lenço Verde escolhido como símbolo da “Campana Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito”.

⁴ Partindo da filosofia educacional de Paulo Freire, todo educador aprende ao ensinar e todo educando ensina no processo de aprender, logo todo educando é educador e todo educador é educando.

Toda caminhada investigativa tem um ponto de partida, demonstra as motivações que levaram às posições assumidas, ou seja, a escolha que fiz pela educação popular, ou melhor, a escolha que a educação popular fez por mim vem de andarilhagens antigas.

As primeiras andarilhagens que vivi no campo da **educação popular**⁵ aconteceram nos anos de 2012 e 2013, período em que fui estagiário na Secretaria Municipal de Saúde de Belém, vinculado ao grupo de educação em saúde que atuava nos bairros de Belém. Esta equipe tinha como objetivo realizar palestras, oficinas, divulgar campanhas de saúde pública, informar a população e realizar capacitações em escolas, empresas, centros comunitários, entre outros espaços. A equipe de educação em saúde se deslocava entre vários bairros da região belenense.

Durante as campanhas, a equipe pedagógica abordava a população com informações sobre os métodos de prevenção às doenças endêmicas, assim como transmitindo informações referentes ao processo de identificação dos sintomas da dengue, tuberculose, hanseníase, entre outros agravos. Nessas visitas agíamos conforme as orientações da secretaria de saúde, conforme os manuais de instrução, isto é, uma abordagem bancária e normativa (não necessariamente intencional), todavia o contato com moradores (as) nos obrigava a abandonar essas abordagens mecânicas, pois nos diálogos aprendíamos muito sobre as especificidades do bairro, acerca dos costumes em cada residência e a história de vida de cada morador e moradora. Logo, nossa “panaceia pedagógica” era questionada e reconstruída como consequência desses diversos encontros. Caracterizo essa experiência como a primeira vivência que tive com a educação popular. Evidente que não deixávamos de considerar as contradições presentes nesses encontros, embora as orientações da secretaria de saúde em relação às práticas pedagógicas não se alinharem a uma proposta pedagógica popular libertadora⁶.

As situações cotidianas não permitiam que tivéssemos uma postura antidialógica por muito tempo. Entretanto, entendíamos que era imprescindível nos comunicarmos de forma aberta e escutar aquelas pessoas e suas experiências e percepções sobre saúde e suas relações com o lugar.

A segunda experiência que tive em educação popular aconteceu entre 2011 e 2015. No período, minha vivência no movimento estudantil possibilitou múltiplas

⁵ O conceito de Educação popular é múltiplo, depende da filiação epistemológica do autor, da época histórica, da localização geográfica, conforme a cultura do indivíduo envolvido. Desenvolveremos nas próximas seções um debate conceitual sobre as educações populares.

⁶ Essa concepção será desenvolvida nas próximas seções.

situações de aprendizagem, como: a) organização de semanas acadêmicas centradas nas questões institucionais da universidade; b) círculos de cultura referentes a temáticas relevantes tanto para o funcionamento institucional da universidade quanto para a conjuntura social e econômica do país; os círculos funcionavam também como espaços de formação política dos estudantes.

Tais espaços de formação eram coletivos e disputados por diversas ideologias e concepções pedagógicas. Essas formações transitavam por diferentes interpretações do contexto, assim como eram debatidas diferentes concepções formativas nesses/desses espaços. Era comum essas concepções se sobreporem e apresentarem desafios, como estabelecer o limite entre uma formação panfletária, impositiva, espontaneísta e democrática.

A participação em coletivos políticos de juventude foi outra experiência que me pôs em contato com uma diversidade de sujeitos pedagógicos e lutas sociais. Arquitetando reuniões, assembleias, manifestações, intervenções artísticas e formações políticas, em outros momentos, apoiando e dialogando com sindicatos, participando de assembleias de trabalhadores (as) de diversas categorias, participando também das greves por melhorias nas condições de trabalho; estabelecendo unidades de ação coletiva com movimentos sociais do campo, da periferia urbana, grupos identitários, entre outros; atuando também na constituição de fóruns de participação popular, como os criados no contexto das jornadas de junho em 2013⁷, participando assim de múltiplas experiências socioeducativas e com uma enorme pluralidade de alteridades populares.

Em uma primeira leitura, interpreta-se essas vivências como situações fragmentadas e com objetivos difusos, entretanto essa porosidade inicial vai amadurecendo a partir do processo contínuo e não linear de ação e de reflexão do vivido, logo vai sendo forjada a compreensão de redes pedagógicas, movimentos interconectados, isto é, pedagogias em movimento (ARROYO, 2012).

Essas pedagogias em movimento e os aprendizados em constante reelaboração começaram a *questionar* minha formação acadêmica no curso de licenciatura em pedagogia na Universidade do Estado do Pará. As problematizações foram sendo ampliadas e aprofundadas com auxílio de educadores e educadoras da universidade e dos

⁷ Onda de protesto heterogênea que foi desencadeada inicialmente pela redução da tarifa do transporte público. Foi se espalhando por todo Brasil levando milhares de pessoas às ruas, como não se via desde as manifestações pelo *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor em 1992. Essa série de manifestações produziu um conjunto de fóruns de debate político em todas as capitais do país, movimento que foi disputado por diversas tendências ideológicas (esquerda, direita, autogestionário).

coletivos populares. Um dos primeiros pontos a serem questionados era a presença de uma padronização da pedagogia, isto é, uma pedagogia enfatizada nos métodos, nas técnicas, na legislação ou primando por abstrações longínquas dos territórios educativos. Essas estruturas erguidas durante a formação produziam o “arquétipo do sujeito pedagógico universal⁸”, algo parecido com retratos de educandos (as), retratos sem cor, sem forma, sem posição definida, sem história, ou seja, retrato de um sujeito pedagógico amorfo, isolado, incolor, passivo, a-histórico e neutro.

As indagações foram aumentando e conduzindo a questões como: será se essa pedagogia olha para o seu contexto? Professores (as) e estudantes são concebidos como objetos ou produtores do conhecimento? As políticas públicas educacionais, a didática, a organização do trabalho pedagógico e a gestão educacional se enxergam como pertencentes à constelação de fenômenos culturais e históricos, fenômenos plurais, que possuem linguagens, etnias, subjetividades, corpos e geografias? Existem pedagogias latino-americanas e caribenhas? As técnicas e métodos de ensino estão a serviço de quem e do quê? Esses currículos são inexoráveis?

Somando a essas indagações, emerge a dimensão pedagógica latino-americana da educação popular, dimensão que ganha substancialidade em minha formação como pedagogo em meados do ano de 2013 quando participei do Congresso da Assembleia Nacional de Estudantes Livres (em Juiz de Fora, Minas Gerais), que tinha como pauta a precarização da educação pública, questões étnico-raciais, questões de gênero, migração, dentre outras temáticas. Um dos momentos mais interessantes e marcantes foi a mesa redonda sobre “juventude e lutas internacionais”, com estudantes de países como Chile, Argentina, Paraguai, Costa Rica, além de outras nacionalidades do mundo.

Na ocasião, cada estudante expôs a luta da juventude contra políticas educacionais neoliberais, debatiam sobre como a precarização do espaço público acontecia em seus países, o domínio do imperialismo estadunidense e as consequências do servilismo econômico, ou seja, estudantes de inúmeras nacionalidades, da educação básica à educação superior, debatendo sobre a necessidade de uma unidade latino-americana para enfrentamento desses ataques aos direitos sociais e políticos. Ao final da mesa, os (as) estudantes, em um ginásio lotado, gritavam “As Américas unidas em uma só luta”.

⁸ Não se nega aqui a importância do conhecimento técnico, conhecimento jurídico e metodológico. Questiona-se neste trabalho um paradigma epistemológico subjacente à formação acadêmica em pedagogia. A pedagogia enquanto um campo praxiológico (emerge da práxis) é permeada por uma série de complexidades, não podemos ser reducionistas em nossas posições, estamos apenas realizando um recorte para desenvolver um debate que consideramos relevante para a área da educação e para a sociedade.

Essa experiência em Minas Gerais me levou para o Programa de Monitoria da UEPA⁹ onde iniciei o processo de sistematização dessas indagações, foram dois anos acompanhando a disciplina de filosofia. Nessa monitoria entro em contato com a filosofia da Libertação de Enrique Dussel e começo a construir o diálogo com a pedagogia da libertação de Paulo Freire. Como resultado, o orientador e eu fomos produzindo minicursos, artigos, rodas de conversas e refletindo sobre o “arquetipo do sujeito pedagógico universal”, discutindo sobre os “saberes-outros” que o conhecimento acadêmico vigente produzia e produz como conhecimento marginal, esse fenômeno ainda ocorre em todos os cursos universitários¹⁰.

Esse conjunto de acontecimentos me levou ao Mestrado em Educação da UEPA com interesse de estudar mais profundamente as raízes pedagógicas da América Latina, interesse que surgiu como uma necessidade de descolonização das matrizes epistemológicas educacionais presentes nas universidades e nos cursos de filosofia e ciências humanas¹¹.

A dissertação teve como objetivo analisar, pela perspectiva Decolonial, como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes nos cursos de filosofia em duas universidades públicas (Estadual e Federal) do município de Belém. As considerações finais revelaram que a concepção de filosofia presente nos cursos pesquisados produz a negação da existência da filosofia latino-americana e está geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna/colonial. Os (as) professores (as) e alunos (as) apresentaram a concepção de filosofia a partir do universal abstrato e neutro, fortalecendo as amarras da colonialidade do saber. A construção do projeto de uma universidade ou filosofia intercultural/decolonial só poderá ser efetivada quando os

⁹ As indagações foram sendo sistematizadas no processo das minhas experiências no programa de monitoria acadêmica (2013-2015). A orientação do Professor Antonio Jorge Paraense da Paixão foi fundamental, as vivências em sala de aula nos cursos de Pedagogia, Filosofia, Geografia, Ciências da Religião e os debates nas disciplinas de ética, filosofia da educação, ontologia, introdução à filosofia, bem como as aulas que ministrei; além das oficinas, minicursos, aulas, artigos, atividades avaliativas, correções de trabalhos entre outras ações desenvolvidas sempre de maneira conjunta. Tudo isso foi construindo um arcabouço teórico (ainda incipiente) para a organização dos questionamentos que me assolavam. Além das cobranças na auto-organização dos estudos, as constantes problematizações acerca das “certezas” do meu pensamento e as inúmeras conversas após o horário obrigatório.

¹⁰ Artigo escrito durante a monitoria e publicado nos anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares.

¹¹ Dissertação *Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém* (PPGE Em Educação - 2017), sob a orientação da Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Uma parceria muito importante para a minha formação enquanto pesquisador e educador, pois tivemos a oportunidade de realizar dois debates antigos do campo da educação e da filosofia, primeiro a dicotomia entre o pedagógico e o filosófico, que se reflete inclusive nas formações em licenciatura e pedagogia, e o antigo (atual) dilema teoria e prática, que é fruto da modernidade/colonialidade. Assim como o processo histórico de colonização cognitiva que está presente em nossas universidades.

projetos pedagógicos, as disciplinas, as ementas, as práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem tiverem a participação democrática dos diversos segmentos culturais da sociedade amazônica.

Outro marco fundamental foi quando me tornei membro do NEP. Minha primeira passagem pelo NEP foi em 2011, bem no início da graduação em pedagogia, iniciando minhas experiências no Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) em escolas públicas (atuei no Bairro da Sacramento numa escola estadual). Retornei em 2015 para o mesmo grupo de trabalho, passei a acompanhar as formações, reuniões de planejamento e avaliação contínua dos grupos de trabalho, apoiar nos eventos gerais do núcleo e nos eventos dos grupos de trabalho, assim como passei a promover rodas de conversas.

Além disso, tive vivência como professor/estagiário na disciplina “Instituições Não Escolares e Ambientes Populares” do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, trabalhando também nas pesquisas do NEP vinculadas ao PPGE-UEPA, como as pesquisas “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir da década de 1990 (Cátedra Paulo Freire PUC-SP/NEP – UEPA/ICED-UFPA)” e “A presença de Paulo Freire no contexto educacional da América Latina e nos Estados Unidos”, financiada pelo CNPq.

Assim como a participação no processo de constituição em 2016 da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, uma rede interinstitucional de pesquisadores da região Norte sobre o legado de Paulo Freire na Amazônia. As ações de pesquisa, extensão, publicação, formação de professores e organização de eventos serão desenvolvidas articuladamente pelas seguintes instituições, pertencentes aos estados amazônicos: Pará – UEPA, UFPA, IFPA, UNIPOP; Amapá – UNIFAP; Amazonas – UEAP, UFAM; Rondônia – UNIR.

O NEP tem mais de duas décadas de contribuição pedagógica, política e ética para a população paraense e brasileira. O Núcleo realiza atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação, sendo composto por vários grupos de trabalho que atuam em: escolas, hospitais, instituições de atendimento ao idoso, organizações não governamentais, centros comunitários, entre outros. Nesses espaços são realizadas práticas pedagógicas fundamentadas no pensamento educacional de Paulo Freire e seus intérpretes. Os grupos de trabalho são compostos, em sua maioria, por graduandas (os) de cursos de licenciatura, estudantes de pós-graduação, professoras (es) e técnicas (os) da universidade, além da parceria com as (os) profissionais dos espaços onde ocorrem as atividades educativas.

Os momentos de formação são constantes, os grupos de estudo e de trabalho se reúnem todas as semanas para debater as ações realizadas. Discute-se os avanços e os retrocessos dos grupos, os problemas interpessoais, questões metodológicas e teóricas, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Os (as) coordenadores (as) do núcleo, em conjunto com os (as) educadores (as), vão problematizando os fatos acontecidos, repensando a cada atividade os aspectos pedagógicos dos grupos. São nesses encontros do NEP que releio as minhas experiências em educação popular e as compreendo como acúmulo histórico de pedagogias descolonizadoras que emergem da Ameríndia/Abya Yala/América Ladina/Pindorama¹².

O coletivo tem um importante papel na minha trajetória, pois nesse grupo pude congregiar as temáticas que fui problematizando nessa tessitura de vivências da formação em pedagogia, no mestrado em educação e no engajamento político-pedagógico em diversos movimentos populares, formando assim um eixo de investigação-ação em torno da educação popular e das práxis pedagógicas descolonizadoras.

Os estudos no âmbito da educação popular e da América Latina me direcionaram para acompanhar um pouco mais das atividades, encontros e produções do Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL)¹³ e, a partir da Revista Latino-americana e Caribenha de Educação e Política (La Piragua), conheci vários grupos de pesquisas, universidades, institutos e coletivos sociais de educação popular, isto significa que pela América Latina estão espalhadas incontáveis experiências de ensino, pesquisa, extensão e formação em educação popular. Essa quantidade de experiências me instigou a estudar mais a fundo esses grupos, em especial alguns movimentos populares da Argentina. Comecei a buscar programas que poderiam me oferecer a oportunidade de abordar a educação popular numa dimensão latino-americana e caribenha.

Em 2016, conheci alguns trabalhos acadêmicos do Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, assim como as teses do Doutorado latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente (DLA)¹⁴. Em 2017,

¹² a) Pindorama: terra mítica de origem ancestral do povo Tupi-Guarani; denominação usada pelos povos dos Andes peruanos e dos Pampas ao se referirem ao Brasil; b) Ameríndia: denominação que se refere aos povos originários e/ou povos indígenas do continente americano; c) Abya Yala: palavra da língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América; d) América Ladina: conceito criado pela intelectual Lélia Gonzalez para viabilizar a presença e visibilizar a herança dos povos africanos e ameríndios na constituição das sociedades latino-americanas e caribenhas.

¹³ O NEP é filiado ao CEAAL contando com o coordenador pedagógico Professor João Colares da Mota Neto como integrante da coordenação brasileira do CEAAL.

¹⁴ O Doutorado Latino-Americano em Educação foi elaborado coletivamente a partir de 2007 com intuito de construir um curso que produza conhecimento sobre a educação na América Latina. Em 2009, ocorreu

ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FAE/UFMG) e fui acolhido no DLA e na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. Tive a possibilidade de desenvolver a investigação sobre experiências de educação popular no Brasil e na Argentina. Encontrei nesse doutorado a oportunidade de aprofundar e ampliar minhas inquietações sobre educação popular latino-americana¹⁵.

O DLA nos impõe o desafio de construir investigações que buscam refletir sobre os mais diversos “labirintos educacionais” da América Latina e do Caribe (daqui em diante ALeC), isto é, pensar em conexões entre diversas problemáticas educacionais que assolam nosso continente, como trabalho docente, políticas educacionais, ações coletivas e educação, história da educação entre outras abordagens. O doutorado é também o espaço de analisar experiências que necessitam ser compartilhadas, apontando para o fortalecimento de alternativas educacionais críticas, criativas e humanizadoras.

O doutorado propiciou um espaço de reflexão teórica e metodológica sobre os diversos momentos anteriormente relatados acerca da minha trajetória educacional e política, além de oportunizar exercer o compromisso ético-pedagógico com a sociedade. Fomentando encontros com educadores (as) da educação básica e superior de países como Colômbia, Argentina, Cuba, México, Chile, Peru, Equador, Venezuela e Bolívia.

No DLA, começo a elaborar o processo de investigação e sistematização dessas experiências entre a realidade educativa brasileira e argentina a partir da unidade conceitual “América Latina e Caribe/Latino América y el Caribe (ALeC)”. Essa unidade é escolhida como ponto de partida para relacionar similitudes e dessemelhanças, analisar aproximações e afastamentos e forjar arranjos conceituais.

Entre as vivências pedagógicas da ALeC, a Argentina trazia experiências históricas do movimento de educação popular, o que me levou a investigar as possíveis ligações entre Brasil e Argentina. Os dois países obviamente partilham histórias singulares, mas que são conectadas em alguns momentos. Os países partilham também um sentimento de pertencimento latino-americano (apesar de concretamente pessoas

a assinatura do Acordo de Cooperação Internacional entre UNESCO (IESALC – OREALC), RED KIPUS e 11 Universidades Latino-Americanas.

¹⁵ Participando dos grupos: Grupo de Pesquisa Juventude e Educação na Cidade (FAE); Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Profissão Docente – GESTRADO (FAE); Grupo de Estudos Decolonialismo e Educação (FAE); Grupo de Estudos Africanos e Pós-Coloniais (FAFICH).

brasileiras¹⁶ pouco se identificarem dessa maneira, o que é consequência da colonialidade ontológica e de suas recombinações históricas).

A vigência do sentimento e do conceito de América Latina denota uma resistência histórica ao colonialismo (inicialmente Ibérico) e às pressões do capital internacional (principalmente os Estados Unidos). O conceito se institui “nos marcos de uma estratégia para assumir o controle sobre o tempo e o ritmo da mudança social, objetivando afirmar sociedades relativamente equitativas e autorreferidas” (SANTOS, 2015, p. 14). Posição com objetivo de afirmar a sua autonomia e identidade, evidente que sem desconsiderar os antagonismos que essa postura acarreta.

Outro eixo de amarração dessa realidade, de acordo com as análises de Oliveira e Feldfeber (2015), são as reformas ocorridas na América Latina durante as décadas de 80 e 90; em especial Brasil e Argentina passaram pelas reformas estruturais do Estado. Dentre as mudanças estão a centralidade do Estado como agente regulador ao mesmo tempo em que são criados mecanismos de autonomia para outras estruturas da máquina estatal, porém essa “partilha do poder” tinha o intuito de desresponsabilizar o Estado e aprofundar as ações de mercantilização de direitos básicos.

As chamadas ondas progressivas ou “ondas rosas” nas primeiras décadas do século XXI também impactaram com semelhanças e distinções a ALec, como os governos de centro-esquerda e de esquerda, por exemplo: Hugo Chávez (Venezuela-1999); Lula (Brasil-2003); Dilma (Brasil-2011); Néstor Kirchner (Argentina-2003); Frente Ampla (Uruguai-2004); Michelle Bachelet (Chile-2006); Evo Morales (Bolívia-2006); Correa (Equador-2007); entre outros. A recente ascensão de governos neoconservadores, ultraliberais e o crescimento da extrema-direita também são fatores que influenciam as concepções e políticas de integração latino-americana e caribenha e na produção desse sentimento de unidade.

As políticas educativas também foram produzidas a partir desses moldes, concepções e transições, ora pela agenda neoliberal hegemônica de arrocho salarial e privatização dos serviços públicos, ora pelas políticas “pós-neoliberais” que buscam conciliar as demandas do mercado financeiro e construir políticas de inclusão social e, na atualidade, com políticas ultraneoliberais e neoconservadoras, que radicalizam e aceleram a agenda iniciada nos anos 90.

¹⁶ Ver: Los brasileños no se reconocen como latinoamericanos. Infobae. <https://www.infobae.com/america/america-latina/2019/05/17/los-brasilenos-no-se-reconocen-como-latinoamericanos>.

Brasil e Argentina dividem uma constituição marcada pela colonização europeia e pela resistência aos mecanismos colonizadores (como a luta dos povos Tehuelches, Mapuches, Tupinambás, entre outros, assim como a luta dos povos africanos), resistência ao imperialismo estadunidense, às influências das economias capitalistas europeias (é importante considerar a ascensão da China no cenário econômico e sua influência) e aos processos de colonização interna com a construção dos Estados-Nação.

ALeC, especificamente Brasil e Argentina, também expressam suas alteridades na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, nas religiosidades, entre outras manifestações. Expressões que são constituídas e reconstituídas pelo hibridismo cultural, isto é, pelas diversas influências culturais, pelo processo de silenciamento, pela emergência e ressignificação de códigos e alteridades. Recombinações que são consequência da modernidade/colonialidade e das insurgências decoloniais que formam nossa Abya Yala/América Latina/Pindorama. É desde uma concepção decolonial de ALeC que estamos promovendo esse diálogo entre vivências.

Brasil e Argentina compartilham, na história e na contemporaneidade, através dos coletivos de educação popular, toda uma herança pedagógica latino-americana crítica e libertadora. Os movimentos de educação popular da Argentina chamaram a minha atenção pela potencialidade e articulação dos Bachilleratos Populares (BP)¹⁷.

Os BPs são escolas populares que surgem desde o início dos anos 2000, foram iniciados com a construção/ocupação de centros culturais e escolas populares (Jovens, Adultos e Idosos) em territórios de bairros periféricos e em fábricas recuperadas¹⁸. Há cerca de 93 BPs por todo país, organizados em coordenações distintas como Coordenadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), a Red de Bachilleratos Populares (RBP), Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE), entre outros que não estão articulados em coletivos.

Percorrendo das margens de Belém (NEP/UEPA) até as margens de Belo Horizonte (PPGE/DLA/FAE/UFMG) e, em seguida, caminhando para Buenos Aires (UBA) em busca desses afluentes da educação popular, fui acolhido pelo Grupo de

¹⁷ No Brasil, o Bacharelado é um grau acadêmico conferido à pessoa que conclui um curso universitário (duração de 03 a 06 anos). Bachillerato (nos países *hispanofalantes*) também é atribuído a um programa acadêmico que varia de classificação dependendo do país. Na Argentina, é um programa denominado para o curso secundário básico (duração de 05 a 06 anos – ensino médio); na modalidade para jovens e adultos, a duração do nível secundário é de 03 anos.

¹⁸ Movimentos populares de ocupação de fábricas falidas, iniciados nos anos 90. Após a crise econômica de 2001, o movimento se amplia e se radicaliza por toda Argentina. Hoje são 315 fábricas autogestionárias. Os movimentos de recuperação de fábricas precedem e constituem os Bachilleratos Populares. Esses dois movimentos serão abordados nos próximos capítulos.

Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP)¹⁹ da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA).

O grupo foi criado em 2008 e é composto por professores (as), estudantes e militantes de organizações sociais com uma proposta de investigação popular que estabeleça diálogo entre os conhecimentos produzidos na academia e os conhecimentos que surgem dos movimentos sociais. A articulação e a sistematização desses saberes proporcionam espaços de aprendizagem, de formação e de investigação que são plurais e atrelados ao compromisso social.

Durante as andanças pela cidade porteña, fui recebido pelos (as) educadores (as) da Cooperativa de Educadoras e Investigadoras Populares-Histórica (CEIP-H) que surgiu em 2004, constituída por cinco BPs²⁰. A Cooperativa se declara como uma organização social, política e educacional com objetivo de construir um movimento político-pedagógico desde as escolas públicas populares.

Dentre os inúmeros territórios educativos da CEIP-H, escolhi/fui escolhido para acompanhar apenas uma das escolas, no caso o Bachillerato Popular Maderera Córdoba (BPMC). Além de ter sido convidado e bem acolhido pelas educadoras e educadores do BPMC, a escolha se deu com intuito de vivenciar o cotidiano das (os) educadoras (es) populares, participar das aulas, assembleias, formações, oficinas, festas e manifestações.

O conjunto de vivências acumuladas nas margens e em constante mutação na cotidianidade me conduziu a investigar-agir-participar dessas experiências de educação popular me ancorando numa compreensão regional e local das experiências, uma vez que esses fenômenos possuem aproximações e distanciamentos. Nesse trabalho o diálogo será entre as experiências do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), localizado ao norte do Brasil, na região metropolitana de Belém, Pará, e a Cooperativa de Educadoras e Investigadoras Populares-Histórica (CEIP-H) – Bachillerato Popular Maderera Córdoba (BPMC), situado na cidade de Buenos Aires, capital da Argentina.

São lugares com histórias, linguagens e culturas diferentes, ou seja, uma cidade inserida na Pan-Amazônia, situada no espaço urbano e composta por florestas, clima equatorial quente e úmido, com rios extensos e banhada pela Baía do Guajará. No outro

¹⁹ Doutorado Sanduíche (Intercâmbio) na Universidade de Buenos Aires sob a orientação do Professor Dr. Juan Wahren.

²⁰ Bachillerato Popular IMPA, Bachillerato Popular Berta Cáceres, Bachillerato Popular Graciela Acosta, Bachillerato Popular la Pacha, Bachillerato Popular Maderera Córdoba e a Escuela de Formación de Formadores en Educación Popular Dora Barrancos.

ponto do continente, uma cidade localizada na região dos Pampas, no “Conurbado Bonaerense”, com clima subtropical, frio e úmido, uma metrópole mundial banhada pelo Río de la Plata.

A partir da margem surgiram indagações como: o que as (os) educadoras (es) populares argentinas (os) podem nos ensinar? Quais saberes os (as) educadores (as) brasileiros (as) podem compartilhar com outros países? Quais semelhanças essas experiências trazem desde um paradigma educacional popular decolonizador? Como o acúmulo histórico da educação popular está presente nessas latitudes tão distantes? Como essa herança pedagógica é reinventada? A descolonização do poder, do saber e do ser estão no horizonte emancipatório desses grupos? Quais redes políticas eles podem construir? Quais as contribuições pedagógicas? Entre outras inúmeras questões possíveis.

É importante ressaltar nesta pesquisa que a Educação Popular²¹ (daqui em diante EP) é compreendida como um acúmulo pedagógico histórico dos povos da América Latina/Abya Yala/América, pode-se dizer que é uma das grandes heranças do hemisfério Sul. A EP engloba práticas, saberes e metodologias, ou seja, são pedagogias de resistências, resistiram ao colonialismo, resistiram ao império e resistem aos males do mundo globalizado capitalista atual, resistem à colonialidade histórica, uma vez que são pedagogias que se alimentam das lutas e da criatividade latino-americana e caribenha (STRECK, 2014).

Estas populações resistiram ao longo dos séculos, produziram suas existências por meio de lutas sociais e pela manutenção de suas culturas, mesmo que de maneira ilegal, cultivavam na marginalidade suas religiões, línguas, estéticas e pedagogias, mantendo vivos os saberes historicamente acumulados.

A concepção de EP assumida neste estudo é a definida por Torres Carrillo (2011):

Por Educación Popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, em función de sus intereses y utopías. De este modo, hacer Educación Popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas,

²¹ Há uma seção específica para o debate mais rigoroso sobre Educação Popular.

metodológicas y didácticas coherentes con los postulados anteriores. (TORRES CARRILLO, 2011, p. 26).

Historicamente a EP é forjada pelos movimentos sociais, suas práticas pedagógicas são desenvolvidas por camponeses, assentados, sem terras, quilombolas, indígenas, atingidos por barragens, movimentos negros, movimentos feministas, sindicatos, dentre outros coletivos sociais. Sem desconsiderar que os movimentos de EP estão permeados por contradições desde um viés desenvolvimentista em alguns momentos da história a uma perspectiva majoritariamente classista, nuance que será debatido com mais profundidade nas próximas seções.

Entretanto por que estudar EP na universidade? Na pós-graduação? Por que discutir essa temática no espaço acadêmico? Quais as contribuições para a educação básica? Quais as implicações para a formação docente e o trabalho docente? A EP traz um conjunto de reflexões que nos levam a refundar nossos olhares sobre essas indagações, nos fornece revistar nosso tronco filosófico/pedagógico.

Como demonstra o pesquisador Danilo Streck *et al.* (2014):

[...] Se “modas pedagógicas” se sucedem é porque talvez falte levar a sério a recomendação de José Martí que deveríamos, em Nuestra América, estar abertos ao mundo, mas que o tronco deveria ser o nosso. O que é esse tronco senão as culturas aqui produzidas ao longo do tempo e que criaram também suas pedagogias, ou seja, suas maneiras de ensinar e aprender, de acordo com as mais variadas visões de mundo e suas concepções de ser humano e sociedade? (STRECK, 2014, p. 22).

Nesse trabalho a EP libertadora é compreendida como produtora de conhecimentos populares desde as territorialidades dos sujeitos; a hipótese apresentada é a de que as experiências de educadoras (es) populares do Brasil e da Argentina podem contribuir com fundamentações teórico-metodológicas de “Nuestra América” no processo de descolonização das universidades e escolas, podem apontar caminhos epistemológicos alternativos para a construção de pedagogias populares e decoloniais.

Pedagogia decolonial compreendida como:

[...] um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. [...] Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas

e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH; OLIVEIRA & CANDAU, 2018, p. 05).

A EP pulsa no continente latino-americano e caribenho, está viva nos movimentos sociais, atuando para desconstruir padrões homogeneizadores, contra uma educação fatalista e opressora. O movimento/paradigma decolonial radicaliza a crítica epistêmica, política e ontológica presente na produção teórica e metodológica do pensamento crítico latino-americano e caribenho e presente no pensamento crítico desenvolvido pelos movimentos sociais ao longo da história. A partir desse acúmulo, ressignifica e aponta para um combate à colonialidade presente nos núcleos interpretativos e nas vivências. A EP e as construções da rede M/C criam e recriam pedagogias em movimento, são pedagogias populares libertadoras decolonizadoras.

No cenário atual de formação pedagógica neotecnicista e de ascensão do neoconservadorismo no campo educativo, isto quer dizer que há formação apenas para o mercado de trabalho, a serviço do *status quo* e da mercantilização da educação, assim como a implementação de valores autoritários, pautados na transmissão de conteúdo, currículos engessados, avaliações padronizadas em grande escala e sucateamento da educação pública; ascensão do neoconservadorismo e de suas pautas educativas, que visam obliterar a diversidade e o diálogo, estão presentes no cenário brasileiro e argentino.

A educação popular libertadora em diálogo com a decolonialidade pode ajudar a combater os processos de reificação da formação pedagógica e do trabalho docente, propondo uma pedagogia que problematize a realidade, os processos de ensino-aprendizagem e suas bases epistêmicas, políticas e ontológicas. A indagação que emerge é: Como o NEP e a CEIP-H (BPMC) constroem suas pedagogias populares libertadoras? Como descolonizam os conteúdos, os saberes docentes, os saberes discentes, o processo de ensino-aprendizagem? Há de fato pedagogias descolonizadas? E como elas são erguidas?

Concebemos neste projeto que os dois grupos desenvolvem práxis educativas descolonizadoras, tal afirmação inicial se sustenta a partir das bibliografias fundamentais da EP e das produções dos próprios coletivos (NEP e CEIP-H), pois reconhecem os oprimidos como sujeitos capazes de produzirem conhecimentos, valorizam as memórias

coletivas dos subalternos e racionalidades cotidianas. A EP é também produtora de uma prática pedagógica decolonial, pois “é uma construção de e a partir das pessoas que sofrem uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22).

Em face das motivações pessoais, sociais e acadêmicas apresentadas, formulamos o seguinte problema de pesquisa: **Como as vivências educativas dos (as) educadores (as) populares da CEIP-H (Argentina) e dos (as) educadores (as) populares do NEP (Brasil) contribuem para a construção de pedagogias decoloniais?**

Evidente que esses coletivos já possuem um repertório de práticas educativas bem sólidas, ao longo dos anos de existência – no caso, 25 anos do NEP e 17 anos do CEIP-H –, todavia a ênfase na “vivência educativa” significa compreender o processo vivencial como processo pessoal e coletivo, subjetivo e objetivo, local e continental, é vida e trabalho.

Dicha metodología vivencial – de vida y trabajo productivos – implica un conocimiento serio y confiable cuya mira es la edificación de un poder, o contrapoder, que pertenezca a las clases y grupos pobres, oprimidos y explotados, y a sus organizaciones auténticas. (FALS BORDA, 2012, p. 389).

Acerca disso, pesquisar as vivências de educadores populares situados em contextos diferentes, no caso Brasil e Argentina, contribuem para repensar a formação de educadores, as produções epistemológicas, bem como repensar as didáticas, os currículos e as políticas públicas educacionais na América Latina e no Caribe.

O objetivo geral desta investigação é: Analisar as vivências educativas dos (as) educadores (as) populares dos coletivos NEP (Brasil) e CEIP-H (Argentina) e suas contribuições pedagógicas.

E os objetivos específicos:

- a) Identificar os referenciais teóricos e metodológicos das práticas educativas da CEIP-H e do NEP;
- b) Analisar as práticas educativas da CEIP-H e do NEP;
- c) Debater as aproximações e diferenças dos processos pedagógicos;
- d) Caracterizar as contribuições pedagógicas dos coletivos investigados.

Com base nessa arquitetura vivencial, que congrega as dimensões epistemológicas, ontológicas, políticas, pedagógicas, históricas e culturais que emergiram da investigação das vivências dos (as) educadores (as) populares, e com a “mirada” desde as margens, desde a EP em diálogo com decolonialidade, o trabalho está organizado em 08 seções:

Introdução - Notas Introdutórias: Andarilhagens, Confluências e Latitudes Pedagógicas: apresentação das motivações pessoais, acadêmicas, políticas e sociais da pesquisa. Debate sobre os caminhos trilhados até a formulação do problema de pesquisa e dos objetivos da tese.

A seção 02 – Biografias: Educadores e Educadoras Populares: apresentação dos sujeitos de pesquisa, são relatos dos protagonistas da tese, isto é, apresenta as trajetórias acadêmicas, as concepções de mundo, os primeiros encontros com o movimento de EP.

Seção 03 - Por uma Proposta Metodológica com Compromisso Ético, Ontológico e Epistemológico: O Respeito ao Outro e à Outra: nessa seção se aborda os caminhos epistemológicos escolhidos na investigação, como o método, os arranjos conceituais, os procedimentos metodológicos, as técnicas de pesquisa e os modos de sistematização das experiências.

Seção 04 - Educação Popular, Movimentos Populares e o Povo: Tramas, Enredos e Conceitos: essa seção discute as concepções que estão justapostas no conceito “povo e popular”, os aspectos históricos, as matrizes teóricas e os dilemas metodológicos da EP. Assim como uma conversa inicial sobre o popular e a decolonialidade.

Seção 05 - A Partir das Margens – Argentina, Buenos Aires, Cooperativa de Educadores (as) e Investigadores (as) Populares – Histórica: nesse capítulo são analisadas as vivências educativas do coletivo argentino. Demonstra-se as tensões políticas e pedagógicas do cotidiano educativo, as reinvenções das práticas educativas e produção de pedagogias-outras.

Seção 06 - A partir das margens - Brasil, Pará, Belém, Núcleo de Educação Popular Paulo Freire: nessa seção são analisadas as vivências educativas do coletivo brasileiro. Apresenta-se as práticas educativas, as tensões do dia a dia, as criações epistêmicas engendradas das ações coletivas e produção de pedagogias-outras.

Seção 07 - Criando desde as Margens: Territorialidades Educativas Populares e Pedagogias Populares Decoloniais: nessa seção se debate sobre os núcleos problemáticos que emergiram e os impactos pedagógicos e políticos desses arranjos teóricos e práticos, as possíveis contribuições para o movimento de EP, universidades, escolas e movimentos sociais.

Considerações finais: balanço dos principais temas e debates realizados ao longo do trabalho. Assim como alguns encaminhamentos e questionamentos gerados pelas vivências educativas analisadas.



Fonte: SOUZA, 2021.

02 Biografias: educadores e educadoras populares



Fonte: SOUZA, 2021.

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 (Emicida)¹

Este capítulo apresenta os sujeitos/protagonistas/copescritores desta investigação. São relatos sobre suas trajetórias, seus lugares e sobre os seus primeiros encontros com o movimento de educação popular. É uma apresentação a partir dos sujeitos, de suas territorialidades educativas e de suas vivências.

A metodologia² usada em todas as entrevistas foi perguntar sobre qual a sua trajetória? Quem é você? Quais caminhos você percorreu? antes de qualquer outra questão foi importante saber quem são os (as) sujeitos (as) e como eles (as) se autodefinem, como eles (as) contam a sua história e o que eles (as) consideram o que é importante a ser contado e o que deve e não deve ser compartilhado com o presente pesquisador e os leitores desse trabalho.

A escolha dos trechos destacados partiu da emoção compartilhada em cada entrevista, em cada conversa (virtual e presencial), ou seja, o guia foi a emoção do encontro entre os (as) sujeitos (as) e o pesquisador, na conversação com os (as) coautores (as) dessa investigação.

O critério de escolha da “palavra significativa” (palavra destacada em maiúsculo e negritada após o relato) do relato dos (as) sujeitos (as) foi a partir da ênfase dada em algumas palavras durante a entrevista e a ligação com as temáticas centrais da pesquisa. A representação em caixa alta (letra maiúscula) buscar ser uma representação da poética e da dinâmica das vivências compartilhadas.

Para além de uma categoria abstrata designada “sujeitos de pesquisa”, as pessoas possuem nomes, histórias de vida, identidades, profissões, visões de mundo, entre outros aspectos. A investigação se limitou a escutar, indagar, registrar e dialogar apenas com os (as) educadores (as). O contato com os (as) educandos (as) ocorreu na fase de campo em Buenos

¹ Intérprete: Emicida (part. Majur e Pablo Vittar). Composição: Antonio Carlos Belchior / Leandro Roque De Oliveira / Felipe Adorno Vassao / Eduardo Dos Santos Balbino - Letra de AmarElo / Laboratório Fantasma Produções Ltda Me.

² Essas indagações metodológicas surgiram a partir das conversas com as referências bibliográficas, com os diálogos com orientador e na disciplina “Bases epistemológicas da investigação educativa”, conversas com os (as) educadores (as) populares e com a pesquisadora Campos (2020) durante a elaboração da sua pesquisa mestrado: “Saber-fazer das (os) erveiras (os) no Ver-o-peso: contribuições à educação intercultural na Amazônia. Dissertação de Mestrado. PPG Educação. Universidade do Estado do Pará, 2020”.

Aires, todavia foi difícil a aproximação por conta do idioma, dos papéis e pelo pouco tempo para estabelecer uma relação de confiança mais forte.

Conseguí construir relações amistosas com os (as) educandos (as), partilhamos experiências durante aulas, oficinas, eventos, festejos e protestos. Alguns/Algumas estudantes até concederam entrevistas, porém a adesão foi pequena por conta da dificuldade de comunicação (pelo péssimoportunhol do pesquisador) ou pela falta de tempo dos/as estudantes, muitos/as trabalhavam ou precisavam cuidar de seus/suas filhos/as ou familiares, e o curto tempo com elas/eles inviabilizou uma leitura mais completa de suas vivências (experiências que merecem uma outra pesquisa de doutorado).

Em virtude desses problemas aqui são apresentados e debatidos somente os encontros com os (as) educadores (as). Foram entrevistados (as) 06 educadores (as) da Argentina (CEIP-H) e 06 educadores (as) do Brasil (NEP).

Neste trabalho se optou por manter o anonimato dos (as) sujeitos (as) envolvidos (as), apesar de se defender uma coautoria e protagonismo, entende-se que, no contexto político e econômico dos países, além do papel político desenvolvido na luta social pelos educadores e pelas educadoras entrevistados/as, é importante preservar suas identidades e evitar (ou minimizar) possíveis riscos. Os nomes fictícios são inspirados nos rios que correm na América do Sul. Os (As) educadores (as) trazem em suas vivências diferentes aprendizados do histórico rio da educação popular latino-americana e caribenha. Abaixo o quadro com o perfil dos (as) sujeitos (as).

Quadro 01: Perfil Educadores (as) Argentina

Nome	Formação	Gênero Cisgênero/ Transgênero	Cor/Raça	Idade (2018)
Educador Purus	Geografia	Masculino [Cis.]	Branco	55
Educador Madeira	Engenharia Elétrica/ Matemática	Masculino [Cis.]	Branco	30
Educador Paraná	História	Masculino [Cis.]	Branco	40
Educador Uruguai	Pedagogia	Masculino [Cis.]	Não Informado	52

Educadora Solimões	Sociologia	Feminino [Cis.]	Branca	34
Educadora Juruá	Teatro	Feminino [Cis.]	Branca	34

Fonte: Elaborado pelo autor (SOUZA, 2021).

Quadro 02: Perfil Educadores (as) Brasil

Nome	Formação	Gênero Cisgênero/ Transgênero	Cor/Raça	Idade (2020)
Educadora Amazonas	Filosofia	Feminino [Cis.]	Negra	26
Educadora Araguaia	Pedagogia	Feminino [Cis.]	Branca	29
Educadora Tapajós	Pedagogia	Feminino [Cis.]	Negra	27
Educadora Xingu	Pedagogia	Feminino [Cis.]	Branca	38
Educador Orinoco	Pedagogia	Masculino [Cis.]	Negro	33
Educador Japurá	Pedagogia	Masculino [Cis.]	Negro	25

Fonte: Elaborado pelo autor (SOUZA, 2021).

Biografías dos educadores e educadoras populares - Argentina

Educador Paraná, 40 Anos

Nací acá en la Provincia de Buenos Aires, a 30 km de la Ciudad, en el partido de Morón, en zona Oeste. Me crié en lo que sería la zona Oeste del Gran Buenos Aires, ahora vivo en la zona Norte [...] Soy profesor de Historia en la Universidad de Buenos Aires. Soy docente de escuelas medias y también soy docente universitario en la Universidad Nacional de Luján de Educación de Adultos. Después también, como parte del recorrido, empecé a trabajar en educación media de adultos en el 2001 pero venía ya investigando sobre educación de adultos en el fin de los noventa. Soy miembro de la organización CEIP Histórica (de la Cooperativa de Educadoras y Educadores Populares Histórica), desde sus inicios en el 2003 y después cuando se re juntan en el 2015. Y soy coordinador de un bachillerato popular, que es el Maderera Córdoba y también soy docente de otro bachillerato popular que es el Berta Cáceres.

COOPER-

ATIVA

INVESTIG-

ACIÓN

Educadora Solimões, 34 Anos

Bueno, yo en realidad, a ver, mi historia académica, yo estudié en la escuela tradicional, en la escuela siempre pública. Desde jardín de infantes siempre hice escuela pública. Y en la universidad estudié Sociología, en la Universidad Buenos Aires, pero ya desde la mitad de la carrera empecé con la docencia. acá entré hace muy poquito al bachi Maderera Córdoba, el año pasado (2017). Dentro de lo que era realmente mi búsqueda laboral, yo me quedé sin trabajo en 2015, yo tenía un trabajo en una escuela privada que era no solo dando clases, sino en la Biblioteca de la escuela, entonces la verdad que pasaba muchas horas ahí dentro. Acá mi carrera es una carrera muy de investigación. Y entonces si bien yo ya tengo siete años dando clases, el año pasado recién fue el año en que me formé como profe.

Educador Uruguai, 52 Anos

Nací en Olivos, Provincia de Buenos Aires, zona Norte. Soy profesor de Lengua y Literatura, diplomado en Gestión Educativa y cerca ya de Doctor en Pedagogía. Y mi acercamiento a la educación popular fue en términos políticos-partidarios, por así decirlo. Yo en la última etapa, en el último año de la dictadura militar en Argentina, yo tenía 14 años, 14, 15 años. Y en un momento muy complejo de la Argentina empecé a militar en un espacio que se llamaba la CEP Secundarios, que era la Coordinadora de Estudiantes Peronistas Secundarios. Y, eh, empecé a militar con todo el desafío que era, porque en el espacio donde íbamos entrábamos con contraseña todo, porque todavía estaban los militares y había que tener mucho cuidado obviamente porque ya conocíamos de las desapariciones, de las torturas, de todo lo que había pasado, entonces nos cuidábamos muchísimo.

Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, empiezo a leer partes de ese gran libro que creo que nos marca a todas y todos los educadores populares, y es como un punto de inflexión en América Latina en términos de Pedagogía. Y así sí, empiezo a leer, a transitar y me encuentro después de haber, yo dejo de militar en partidos políticos porque empiezo a discutir mucho algunas prácticas que no me convencían. Y porque en la Argentina en los noventa se había tornado, la política se había tornado bastante extraña, y un gobierno que sube al poder con el voto popular de los barrios, y de todo, termina, por ejemplo, dando el indulto de los militares de la dictadura. Entonces, por consiguiente, para los que veníamos pensando desde otro lugar no podíamos estar militando en partidos políticos, entonces había que empezar a pensar. Y después de varios años, encontré el espacio, que tenía que ver con pensar en organizaciones y movimientos sociales. Y en el inicio de este tránsito de pensar, de conjugar la militancia y la educación, me encuentro un poco, como dice Ezequiel, en esto de empezar a pensar la educación popular y la educación de adultos en lo que fue el inicio, en el 2003, de los bachilleratos populares.

P O P U LAR

Educador Purus, 55 Anos

Acá soy profesor del bachillerato de la materia "Desarrollo de las comunidades", de 3° año. Bueno, yo soy profesor de Geografía, digamos, graduado en la Universidad de Buenos Aires. Mi carrera como docente es acá en el bachillerato. Tengo otro trabajo que no tiene que ver con la docencia, que sostiene mi economía y la de mi familia. Eh... pero el tema del trabajo de la docencia me parece además de un trabajo, algo que me estimula, algo que me hace bien. No tengo una gran trayectoria, como docente, pero la trayectoria que tengo es acá en el Bachillerato Maderera Córdoba y estoy muy agradecido a la organización a la que pertenecemos. La organización a la que pertenecemos es la CEIP-H. mi actuación en este bachillerato tiene que ver con una también, una actuación como un sujeto social en, digamos, en lucha, no solamente en mi tarea docente.

TRA

LU

BA

DOCENTE

JO

CHA

Educadora Juruá, 34 Anos

Yo nací acá en Capital Federal y principalmente tengo una formación en Arte, en Teatro, en principio. Soy actriz y creadora escénica. Y en el 2010 Me fui de viaje por Centroamérica, estuve trabajando en Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, en Guatemala y México. Me fui a vivir a México, a Chiapas y ahí conocí como la experiencia zapatista, y ahí fue donde sobre todo comencé a conectarme más con la docencia también, del lado del arte por lo menos. Y a conocer experiencias de educación popular, eh... de trabajo en comunidades y como otro tipo de, sí, otro tipo de experiencias [...]

es como el arte y en relación a un trabajo pedagógico, pero también en relación a... este tipo de población con el que trabaja el bachi, a este tipo de trabajo que, es más, para mí, que dar una clase de teatro. Que implica otros factores, otro compromiso. Y también por eso me sumé, si bien yo venía como a dar clases solo los lunes, me sumé a todo el espacio, a toda la propuesta de la organización también como necesidad de encontrar un espacio de pertenencia también, de militancia. [...]

y este año en febrero (2018) me propusieron formar parte de la Coordinación. Eh... y eso me abrió otra perspectiva acá también porque es venir todos los días y vas como entendiendo más otra dinámica, la dinámica del espacio.

AR**TE**

Educador Madeira, 30 Anos

soy del conurbano de Buenos Aires, no de Capital. Estudié en la Universidad Tecnológica Nacional, regional Buenos Aires, Ingeniería Eléctrica. Yo soy ingeniero electricista. Me gradué a los 25, 24 y lo que siempre hice en paralelo que iba estudiando fue dar clases de apoyo escolar en diferentes barrios. Acá cuando me mudé a la Capital Federal, cerca acá del bachillerato, de Maderera Córdoba, empecé en un barrio que se llama barrio Saldías, que es cerca de la Villa 31, cerca de la villa de Retiro y ahí di apoyo escolar durante muchos años. Sigo dando apoyo escolar ahí. Apoyo escolar con público de escuela primaria y escuela secundaria. La mayoría en situación de vulnerabilidad. Ya con una formación más autodidacta de leer a Freire, a Beto, a diferentes pedagogos que bueno, me atraían más. Fue más como una autoformación, más de lo que aprendí en ingeniería a ser docente que bueno ahí era una escuela, una educación técnica totalmente. En esas prácticas de apoyo escolar fue que conocí a los compañeros del bachillerato popular por una cuestión del territorio, de trabajar en el mismo territorio.

**TER-
RI-
TO-
RIO**

Biografias dos educadores e educadoras populares – Brasil

Educadora Amazonas, 26 Anos

Sou de Ananindeua, tenho 26 anos, sou nascida e criada no bairro do 40 horas, é um bairro periférico e bem distante da universidade, atualmente moro na Guanabara (também é um bairro periférico de Ananindeua). Entrei em 2013 no curso de filosofia, em 2014 tive meu primeiro contato com o grupo de educação popular, entender o que é educação popular, a partir do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire... Eu não entendia bem o que que era educação popular. Na verdade, me chamaram para dá aula de filosofia com crianças, e nesse processo, eu fui aprendendo, e no primeiro momento eu achei que eram aulas tradicionais, e junto com a minha graduação inicial, que era em filosofia, e com isso fui me graduando em educação popular, graduanda eterna no campo da educação popular, porque foi nesse campo que eu fui aprendendo coisas que eu não aprendi na Universidade, no curso de filosofia, entender o contexto educacional.... entender todas as nuances da educação popular.

PERI

FÉ

RICO

Educadora Araguaia, 29 Anos

Bom, eu vim de um contexto de certa forma de privilégios, não sou de uma família rica, mas nunca me faltou nada, sempre estudei em boas escolas, sempre tive materiais escolares a minha disposição, livros, tive acesso a museus, cinema, então de certa forma eu vim de um lugar privilegiado, né, diferente de muitas outras pessoas [...] participei da semana do calouro [recepção dos alunos da graduação] e teve uma mesa com vários grupos de pesquisa da UEPA [...] então foi quando um dos professores que fazem parte da coordenação do NEP falou do grupo, de educação popular e de Paulo Freire, nunca ouvi falar [antes], o que que é isso? Fui levada pela curiosidade né, a curiosidade que o Paulo Freire tanto fala, aí lembro que levantei a mão e perguntei, pode participar agora, ele até riu... [o palestrante]. Fui para reunião e tive o primeiro contato com a educação popular e foi quando a universidade virou do avesso.

CURIOSIDADE

UNIVERSIDADE

VIVÊNCIA

Educador Orinoco, 33 Anos

Primeiro considero o processo da minha formação como algo pra além da universidade, então falar de formação acadêmica é meio estranho, falar do meu processo de formação... a vivência no bairro, a vivência nas periferias me trouxe muita coisa de formação, de constituição de valores, do que acredito o que seja amizade. Como a primeira experiência de educação popular considero a experiência na igreja, com a pastoral da juventude, porque lá de fato tu tinha um trabalho, e tu tinha que trabalhar com outros jovens, e tu tinha uma finalidade educativa [...] trabalhar com jovens de uma área de periferia, os jovens do Curuçambá [Bairro do Município de Ananindeua], enfim, teve um contato dialético, ao mesmo tempo, em que a minha realidade era parecida com a deles, também era distinta em muitas coisas [...] e daí que surge a ideia de ir pra universidade, até então, era algo... que sinceramente, eu tinha ouvido falar, mas não fazia ideia do que era, é essa experiência que me leva pra universidade [...] a minha vida na UEPA nunca se resumiu a sala de aula, considero que a sala de aula me trouxe muitas coisas importantes, mas as experiências extracurriculares, como o movimento estudantil e as vivências no NEP, Iniciação científica entre outras foram extremamente importantes.

REALIDADE / BAIRRO

Educadora Tapajós, 27 Anos

Moro em Belém do Pará, desde que me entendo por gente, no bairro da terra firme, sou formada em pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará, universidade que carrego no coração, com muita emoção... É impossível falar de tudo o que passei, sem chorar, só eu sei as marcas que essa trajetória me deixou, a universidade pública, ela fez com que a filha do "seu Bina", um homem lá do interior de Curuçá [Município do Pará], tive condições de ser uma pedagoga e com orgulho [...]. Dentro dessa trajetória, existe um momento que foi fundamental na minha vida que foi a minha inserção na vida como educadora popular que foi minha chegada ao NEP.

TRA JE TÓ RIA

Educadora Xingu, 38 Anos

Sou do município de Cametá, exatamente de vila do Carmo, município pequeno, eu sou filha de agricultores, meu pai e minha mãe trabalhavam na roça, minha família toda, os meus pais não tiveram oportunidade de estudar e como eles não tiveram essa oportunidade, eles sempre procuravam fazer com que nós estudássemos [...] meus pais queriam que eu viesse pra Belém, só que quando eu vim pra Belém, eu fui, meio que enganada, porque, vim morar com uma família. Eles diziam que eu iria cuidar de uma bebê e ter oportunidade de estudar, quando na verdade, eu tinha que trabalhar o dia todo na casa, fazer todas as tarefas da casa e estudar, mas quando chegava à noite, eu já estava muito cansada, eu não tinha mais aquele ritmo para o estudo, então eu decidi que eu não queria mais ficar, lá, porque eu sempre tive um sonho, desde criança eu queria ser professora, porque inclusive, quem me inspirou foi uma professora da quarta série na época [...] decidi sair de lá, e fui trabalhar no supermercado e decidi que eu queria voltar a estudar [...] depois entrei na universidade, agora já posso pagar uma universidade [...] e depois fiz o processo seletivo da UEPA, fui estudar lá [...] uma professora que conheci na faculdade particular me disse “você precisa se engajar num grupo de pesquisa” e foi ela que me apresentou o NEP.

OPORTUNIDADE

ESTUDAR

TRABALHAR

SONHO

Educador Japurá, 25 Anos

Sou oriundo do distrito de Icoaraci, do município de Belém, nasci em Icoaraci, sou filho da “dona Ana” e do “seu Naldo”. Os meus pais são pessoas analfabetas que não concluíram o ensino fundamental [...] nesse sentido, eu sou o único formado na minha família que teve acesso ao ensino superior [...] então eu ingresso na UEPA em 2013 no curso de pedagogia, por ter também já uma identificação com o campo da educação, por conta do movimento estudantil. Fui de movimento estudantil na escola pública, aquele que sempre participava de grêmios, de reuniões do colegiado, de conselho de classes [...] e uma das minhas paixões é a pesquisa... Foi aí que descobri a pesquisa, logo no primeiro semestre, com o NEP, eu ouvia falar pelos corredores que havia um grupo de pesquisa que era referência na Universidade do Estado do Pará, que é o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, e que tinha como referencial teórico o próprio Paulo Freire, então eu me encantei, por acreditar que era ali que eu queria estar.

FALAR

ACREDITAR

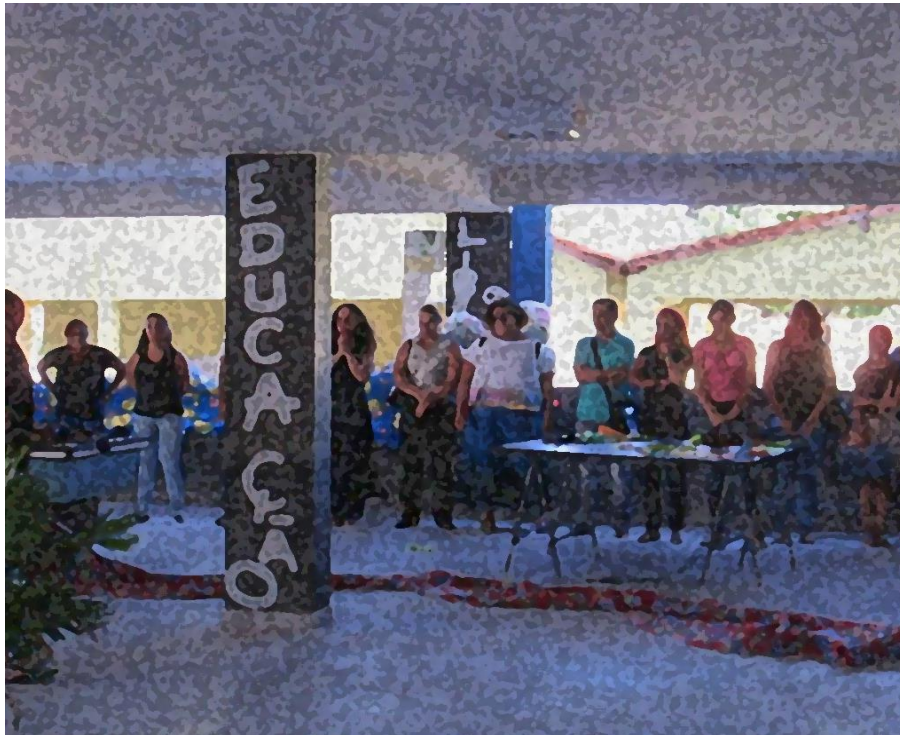
ESTAR

ENCANTAR



Fonte: SOUZA, 2021.

03 Por uma proposta metodológica com compromisso ético, ontológico e epistemológico: o respeito ao Outro e à Outra



Fonte: SOUZA, 2021.

Neste capítulo o objetivo é apresentar os caminhos epistemológicos escolhidos, retratar as posturas, os cenários e as angústias do processo investigativo popular decolonial. Assim como apresentar o método e os procedimentos metodológicos assumidos e as suas implicações.

A seção está dividida em cinco momentos: a) Diálogos entre as margens: brevíssimas notas de campo; b) Interpretando desde as margens: Processos de Sistematização e Análise; c) Por um método popular decolonial: confluências vertiginosas; d) Caracterizações Metodológicas; e) Procedimentos Metodológicos.

O saber/fazer da pesquisa exige eleger um método e se posicionar diante do mundo e dos fenômenos educativos, é escolher os arranjos conceituais, os procedimentos metodológicos, as técnicas de pesquisas, os modos de sistematização das experiências, os ângulos de análise dos fenômenos abordados na investigação, assim como construir articulações com as concepções gnosiológicas, políticas e pedagógicas da rede modernidade/colonialidade, da educação popular libertadora e dos (as) sujeitos (as) copesquisadores (as).

A pesquisa requer uma série de normas e de protocolos, o que impõe diversos desafios como: estabelecer um aparato teórico-metodológico para interpelar e interpretar a realidade e os (as) sujeitos (as), categorias que orientam o olhar da pessoa pesquisadora, direcionam os procedimentos técnicos e as escolhas das abordagens em campo e as relações com sujeitos (as).

A concepção moderna/colonial de ciência designa que fazer ciência é capturar o fenômeno e atribuir a ele sentido de acordo com os cânones do mundo acadêmico. Além de enquadrar as experiências registradas nos códigos linguísticos cientificamente edificados e validados. Contudo, essa neutralidade axiológica pregada pelas narrativas científicas hegemônicas, presentes no ambiente universitário, acaba por colonizar diversas possibilidades de conhecimentos-outros. As metodologias, os procedimentos e as abordagens que não se enquadram no repertório moderno/colonial de produção de conhecimento são subalternizados.

O trabalho procurou analisar a partir de uma atitude ética, popular e decolonial, isso quer dizer, atitude que respeite contextos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais, as instituições, os movimentos e as pessoas envolvidas no processo de investigação, respeitando as territorialidades, as palavras, as subjetividades e as corporeidades dos Outros e das Outras.

Esta pesquisa de doutorado buscou considerar toda essa complexidade, é uma tentativa de trilhar desde a exterioridade epistêmica e considerar os diversos atravessamentos presentes nos sujeitos e nas sujeitas como: as suas corporeidades, linguagens e subjetividades. A relação investigador/a-investigado/a precisou ser descolonizada, necessitou de uma conduta ética/pedagógica/política de confiança com o/a outro/a, pois o processo de construção do saber não pode desconsiderar que os/as sujeitos/as, copesquisadores/as, estão submersos/as em

imaginários sociais compostos de estereótipos, reprodução de hierarquias de opressão, mergulhados em tramas de poder, assim como carregados de elementos contraditórios e conflituosos, bem como possuem particularidades e peculiaridades individuais e coletivas.

Como se aposta no caminho decolonial, optou-se pelo **método analético**, que surge como uma proposta teórico-metodológica descolonizadora, pautado na insurgência desde as alteridades populares, alteridades essas que outrora foram encobertas pela modernidade/colonialidade.

A construção do arranjo epistêmico deste trabalho procura inspiração teórica e metodológica na história do pensamento/prática crítica da Aby Ayla/Ameríndia/América Ladina. É um processo em construção, ainda incipiente e desde a decolonialidade se objetiva produzir diálogos investigativos que respeitem os/as sujeitos/as em sua integridade e que interpretem e dialoguem com o mundo desde suas raízes (evidente que haverá falhas e equívocos nesse processo).

Tal arranjo é construído desde a seleção das obras, isto é, a construção de um repositório bibliográfico que inclui autores e autoras de diferentes latitudes, gêneros, línguas, etnias, raças, classes, entre outros marcadores. Uma diversidade epistêmica que congregue epistemologias periféricas de todo o globo e que dialogue de forma crítica com epistemologias hegemônicas, sem se esquecer dos limites e das disputas desses encontros; uma diversidade cognitiva que não se constitui de qualquer jeito, é necessário um repertório crítico que tenha relação com a investigação presente e que traga contribuição para o campo acadêmico e para o movimento de educação popular. (Esse trabalho ainda apresenta um repertório incipiente, é preciso avançar e decolonizar ainda mais.)

Outro aspecto importante dessa abordagem é a relação estabelecida entre os (as) sujeitos (as), é uma participação que consolida uma autoria coletiva, uma vez que não há pesquisa sem a permissão dos (as) sujeitos (as) para frequentar os espaços, acompanhar as atividades, reuniões, formações, realizar registros e participar das lutas e marchas. É imprescindível respeitar as pessoas envolvidas, os costumes, as regras e os princípios partilhados pela comunidade que acolheu o pesquisador. Esse é um princípio básico de qualquer pesquisa.

Essa confiança foi constituída e vivenciada no cotidiano, enfrentando as dinâmicas da rotina e os problemas que surgiram. Foi necessário fomentar um compromisso político, ético e pedagógico com os/as protagonistas, com os territórios educativos e com os movimentos populares. O compromisso estabelecido precisou de um vínculo sincero e de engajamento com as ações dos coletivos de EP, participação que não perde de vista os diferentes papéis desse processo, pois, além de autor, ainda ocupo o papel de pesquisador vinculado à Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG) e de educador popular há mais de 10 anos. É importante pontuar esses papéis porque cada posição social apresenta um limite, possui um ângulo sobre os acontecimentos do cotidiano, há diferentes expectativas entre o pesquisador e os/as militantes populares, expectativas que se aproximam e se distanciam.

Não existe problema em demarcar esses papéis, desde que se desconstrua a tradicional assimetria de poder/saber da ciência moderna, que inferioriza indivíduos em “sujeito-objeto; saber e não saber; ser e não ser”, e que o pesquisador seja franco com as pessoas que foram convidadas a participar da pesquisa (eles e elas também são autores (as) dela). É imprescindível deixar sublinhados os objetivos, as instituições envolvidas e os riscos e benefícios da pesquisa acadêmica.

3.1 Diálogos entre as margens: brevíssimas notas de campo

3.1.1 Belo Horizonte, Brasil

A FAE e o PPGE da UFMG foram espaços que proporcionaram formações, elaborações teórico-metodológicas, diálogos interculturais e produções importantes para a presente investigação, desde as disciplinas que ajudaram na reflexão/ação até a participação nos grupos de estudos e pesquisa, também no debate crítico sobre educação popular, educação latino-americana e caribenha e decolonialidade.

A construção de conhecimentos vai além dos conteúdos curriculares e espaços da pós-graduação, materializando-se também no Território Freireano da FAE, nos estágios nas graduações de pedagogia e licenciatura, no estágio no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) e no projeto Afirmção na pós (Programa Ações Afirmativas).

Essas vivências produziram práxis populares e decoloniais, como na Feira Agroecológica da FAE, Jardim Mandala, nas ocupações da cidade, como a Kasa Invisível, no Museu dos Quilombos e Favelas Urbanas, nas manifestações e atividades culturais no viaduto Santa Tereza, na Escola de Artes Livre e Periférica “Seu Vizinho”, do Aglomerado da Serra. Também nos espaços culturais públicos e gratuitos da cidade, como cinemas, teatros e festivais musicais.

Aprendizados engendrados nos intercâmbios com educadores (as) e pesquisadores (as) de diferentes países da América Latina e Caribe, Europa, África e América do Norte que chegam na UFMG para estudar, pesquisar ou compartilhar experiências e produções. Intercâmbio com companheiros/as de diversas universidades públicas de norte a sul do país.

É importante sublinhar essas vivências, uma vez que são constituintes da trajetória investigativa. Muitas delas não serão citadas diretamente, mas estão presentes nos interstícios das escolhas, interpretações e diálogos analíticos fomentados no trabalho.

3.1.2 Buenos Aires, Argentina

Após os primeiros contatos via internet (e-mail e *Facebook* no ano de 2017 e 2018) com os/as educadores/as do GEMSEP e CEIP-H, pude, no segundo semestre de 2018, encontrá-los/as presencialmente. Fui acolhido pelos (as) educadores (as) do GEMSEP e também pelo Grupo de Estudios Rurales/Grupo de Estudios de los Movimientos Sociales de América Latina (GER-GEMSAL), vinculado ao Instituto de Investigaciones Gino Germani.

A Facultad de Ciencias Sociales (UBA Sociales) foi uma das minhas casas na Argentina, foi meu espaço de trabalho e de aprendizado, pois, graças à solidariedade acadêmica, pude ter livre acesso aos escritórios de trabalho, acesso aos computadores e à internet. Participei como ouvinte da disciplina “Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina”, na qual pude compartilhar referenciais teóricos e metodológicos, assim como partilhar experiências educativas com educadores/as argentinos/as, mexicanos/as, italianos/as, chilenos/as, colombianos/as, dentre outros/as.

Esse suporte material, pedagógico e afetivo foi muito importante para mim, um jovem pesquisador do Norte do Brasil realizando a sua primeira viagem internacional e arranhando o castelhano (um portunhol bem complicado). Esta tese é atravessada pelas vivências construídas na Universidade de Buenos Aires, nos encontros em sala de aula, nos seminários e congressos, nas aulas de rua durante a greve e nas conversas no “Vivaldi: bar, café e livros”, na esquina com a UBA Sociales (Santiago del Estero com Humberto 1°).

O primeiro descolamento pedagógico e epistêmico ocorreu no convívio com educadores e educadoras da Universidade de Buenos Aires, que também são educadores e educadoras populares que estiveram presentes desde o surgimento dos Bachilleratos Populares da Argentina, pois o GEMSEP surge da organização de investigadoras/es, educadoras/es e militantes de diferentes coletivos sociais e territoriais.

O encontro com as/os educadoras/es da CEIP-H ocorreu primeiro no início de 2018, em Belo Horizonte, na UFMG, durante o II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global. As/Os coordenadoras/es foram apresentar as experiências dos Bachilleratos Populares e na oportunidade consegui trocar contatos e apresentar a proposta de investigação.

Os primeiros contatos com a CEIP-H, na Argentina, ocorreram na IMPA – Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina, ou “IMPA – Lá Fábrica, Ciudad Cultural”, a convite das/os

coordenadoras/es. O primeiro impacto foi com a grandiosidade da IMPA, uma fábrica recuperada pelas/os trabalhadoras/es no final dos anos 90. Além da fábrica que atua na forma de cooperativa, o espaço abriga um museu, um teatro, abriga uma televisão comunitária, assim como um Bachillerato Popular, no caso o primeiro BP da CEIP-H.

No primeiro dia na “cidade cultural”, conheci educadores (as) de diversas escolas populares da região metropolitana de Buenos Aires, movimentos sociais e organizações sindicais. Ainda nesse dia ocorreu uma mesa de conversa sobre educação popular com representantes do Brasil, Argentina, Venezuela e Estados Unidos.

Evidente que surgiram vários desafios nesse contato inicial em campo. O primeiro obstáculo foi o idioma, apesar de ter estudado espanhol básico por alguns anos, a dinâmica do dia a dia era desafiadora, logo essa adversidade necessitava de ser contornada, pois somente sorrir e acenar não me ajudaria a me envolver. Precisei me descolar, aprender na vida diária o idioma e as suas nuances. A partir desses debates e desafios, construí a caminhada na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA).

Depois desse primeiro encontro com pessoas do coletivo CEIP-H, conheci a escola Maderera Córdoba, espaço cedido pela cooperativa de trabalhadores/as da Madeireira Córdoba. O Bachillerato Popular Maderera Córdoba (BPMC) foi a minha segunda casa na Argentina.

No BPMC, participei da minha primeira roda de mate com os (as) professores (as), na qual coordenadores/as me contaram a história da educação popular argentina, além da história do coletivo e do BPMC. Ao longo dessa conversa, entre um mate e uma tentativa de melhorar o “portunhol”, os (as) educadores (as) entravam na sala, alguns (algumas) chegavam para ministrar aulas, enquanto outros (as) discutiam sobre alguma questão surgida em sala de aula. Foi o primeiro dia de uma rotina instigante e prazerosa que repeti muitas vezes.

Nesse mesmo dia fui convidado por um professor que já conhecia o Brasil, e queria treinar um pouco mais o seu português, a priori para assistir a aula de “desenvolvimento das comunidades” do terceiro ano do BPMC. Naquela turma havia cerca de 15 estudantes bastante plurais: trabalhadores (as), mães, pais, empreendedoras (es), militantes políticos, estudantes que moravam no centro da cidade ou na periferia (*Villas*), ou seja, eram sujeitos (as) de várias idades, alguns (algumas) mais jovens de 18/20 anos e outros (as) com mais de 30 anos; uns (umas) chegavam bem cedo, outros (as) chegavam ao longo da aula, uma vez que muitos (as) trabalhavam. Assim como chegavam com suas (seus) filhas (os), sobrinhas (os) ou irmãs (ãos) menores de idade.

Eles (as) carregam sobretudo sonhos, sonhos de conseguir a certificação para buscar emprego, ou para ingressar na universidade, ou em um curso técnico. Vão pelo convívio, pelas

oficinas de tango, teatro ou robótica. Na verdade, cada educando (a) e educador (a) chega ao Bachillerato Popular por incontáveis motivações que merecem outra tese de doutorado.

Durante esses meses, fui participando das aulas, em alguns dias apenas ouvia, em outros compartilhava impressões sobre a atividade. Apresentei uma aula sobre o Brasil, falando sobre minha cidade e região, além de conversar sobre as motivações e os objetivos da minha presença na escola. Em outras aulas conversei sobre as experiências dos movimentos sociais do Brasil, dialoguei sobre a violência urbana, entre outros temas.

Ao longo desses meses de imersão, presenciei momentos de luta, as marchas em defesa da educação pública, as greves gerais, assim como as manifestações por expansão das bolsas estudantis, ampliação do quadro docente, recursos para a infraestrutura das escolas. Foram momentos de engajamento político, solidariedade e revolta popular.

Tal solidariedade estava presente desde a escala de limpeza da escola, isto é, professores/as e as/os estudantes se organizavam em grupos e planejavam os dias em que cada equipe limparia a escola. Solidariedade nos almoços, que eram compartilhados, no empréstimo de um casaco, na preocupação com o (a) amigo (a) que faltou algumas aulas. Quando havia o desejo coletivo de participar de algum congresso estudantil ou popular, de atuar nas manifestações ou de realizar confraternização no BPMC, realizavam campanhas para arrecadar recursos financeiros por meio de venda de comidas, de rifas e de organização de bazares.

Outro ponto impactante é que educadores e educadoras trabalham em duplas pedagógicas (*pareja pedagógica*)¹ com o intuito de desenvolver melhor os temas das disciplinas e dos eixos que foram debatidos com a comunidade do BPMC, assim como romper com a lógica solitária do (a) professor (a) em sala.

Esse conjunto de encontros cotidianos me permitiu irromper as barreiras, consegui aos poucos me aproximar dos (das) educandos (as) e educadores (as). Progressivamente foram se instituindo os diálogos, fui ouvindo e aprendendo com eles e elas. Essa abertura intersubjetiva possibilitou a realização das entrevistas.

Evidente que existiram outros desafios, por exemplo, em relação aos/às estudantes, a aproximação foi mais complicada, tanto que a adesão à entrevista foi bem menor. Muitos (as) deles (as) em sala de aula sempre expressavam visões de mundo, posições políticas, problemas pessoais, queixas e elogios, narravam as mudanças que tiveram através das experiências proporcionadas pelo Bachillerato Popular. Entretanto muitos (as) se recusaram a conceder a

¹ Atividade desenvolvida por dois (duas) ou mais professores (as).

entrevista, e essas decisões foram respeitadas. No caso dos (as) professores (as), houve uma maior aceitação em relação às entrevistas.

É importante ressaltar que muitas entrevistas foram realizadas em duplas (ou em pares) a pedido dos (as) educadores (as). Eles (as) alegavam que o trabalho era coletivo e a entrevista conjunta poderia ser mais produtiva. Já outros (as) queriam entrevistas individuais, sendo que algumas foram feitas nas dependências das escolas, outras em alguma cafeteria da região ou na casa do (a) professor (a).

As respostas foram registradas de forma individual. Foram conversas em cafés/bares, em salas de aula ou no pátio da escola, entrevistas durante os intervalos ou após as atividades, conversas na casa de professores e professoras.

3.1.3 Belém, Brasil

A investigação com educadores e educadoras do NEP apresentou algumas questões a priori, como: quais as implicações de atuar como educador popular e ao mesmo tempo atuar como “pesquisador externo” das ações pedagógicas do coletivo? Evidente que não se separa esses papéis, se é educador, pesquisador, militante, pedagogo, latino-americano, brasileiro e paraense em todos os espaços/tempos da vida, todavia é inegável que cada papel traz responsabilidades e características singulares, logo o encontro desses papéis gerou conflitos e potencialidades no processo de análise crítica das experiências do NEP.

Ao mesmo tempo que possuo mais de 06 anos de vínculo com o núcleo, sendo que o primeiro encontro foi no ano de 2011, atuando no Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), retorno com atividades de pesquisa em 2015, participando da organização de eventos, realizando formações pedagógicas na universidade com outros grupos de pesquisa, realizando pesquisa em rede sobre o pensamento educacional de Paulo Freire.

O NEP tem um processo constante de renovação, novos (as) educadores (as) entram enquanto outros (as) saem do grupo, novos projetos surgem, antigas parcerias são desfeitas e outras fortalecidas e criadas. O período de formação no PPGE/UFMG (Doutorado Latino-americano em Educação), isto é, cerca de três anos distantes do dia a dia do grupo traz novos elementos, costumes, projetos, produções bibliográficas, concepções e pessoas que emergiram durante os 25 anos do grupo e durante os três anos distante do cotidiano do NEP, que trazem novas perspectivas para o coletivo e para o processo de análise.

Durante os anos de 2017, 2018 e 2019, sempre retornei para Belém no final do ano e participava das reuniões avaliativas do NEP e dos planejamentos para o ano seguinte. No ano de 2020, a previsão era ficar entre 04 e 06 meses participando de alguns grupos de trabalho.

Contudo, a pandemia do novo Coronavírus (Sars-CoV-2) inviabilizou as atividades em campo, logo foi necessário acompanhar as ações virtualmente, como reuniões, formações, rodas de conversa e os eventos de comemoração de 25 anos do NEP. Pela necessidade de se estabelecer um regime de quarentena e de distanciamento social, as atividades foram suspensas (tanto nas universidades quanto nos espaços socioeducativos parceiros do NEP) e as reuniões do grupo foram retomadas na modalidade remota emergencial.

As entrevistas precisaram ser realizadas de forma virtual também, isso implicou uma série de desafios, inconvenientes e facilidades. Os desafios iniciais foram o acesso à internet banda larga e a equipamentos com boa performance. Quando se conseguia estabelecer um contato com os (as) educadores (as), era comum a rede cair ou ocorrerem interferências durante a chamada, captação de imagem e áudio com falhas; em muitas situações, as gravações das entrevistas apresentaram falhas ou precisaram ser refeitas.

Nas entrevistas presenciais, também é comum ocorrerem imprevistos, por exemplo, um engarrafamento que atrapalha o deslocamento até o *locus* do sujeito, uma entrevista na escola que pode ser interrompida por estudantes e/ou professoras/es, contudo a entrevista virtual requer outro tipo de mediação que não é mais o rosto no rosto, olhar no olhar, a virtualidade convoca uma outra presença, um outro tipo de cara a cara, a mediação acontece pelas plataformas virtuais dos grandes conglomerados de tecnologia e comunicação, exige, em alguns casos, equipamento adequado, uma conta de e-mail vinculada à plataforma e que se forneça dados pessoais, mesmo que sejam o nome e o e-mail (mesmo que sejam fictícios).

Essa afirmação não significa que as entrevista de/em campo ignoram os recursos tecnológicos, pois é preciso de um gravador ou *smartphone* com gravador e microfone, uma câmera fotográfica e um computador ou notebook para registrar/organizar/transcrever/sistematizar os relatos, aplicativos para arquivar e compartilhar esse material, ou seja, artefatos tecnológicos necessários e que também pertencem a grandes conglomerados. O que muda é a centralidade que as tecnologias digitais ganham nessa relação, pois, sem as plataformas de comunicação (videochamada, reuniões on-line, *lives*), não há o encontro e são essas condições técnicas que demarcam de que maneira será o diálogo e quais regras básicas precisarão ser seguidas (estabilidade da conexão, suporte de áudio e vídeo, tempo, microfone aberto ou fechado, uso do vídeo, compartilhamento de documentos, sistema de gravação).

Ao mesmo tempo em que os encontros virtuais encurtam distâncias, permitem que outras pessoas possam participar da pesquisa, ou participar de eventos, atos políticos e manifestações culturais, as novas tecnologias digitais podem congrega diferentes latitudes, é

possível transitar em outros estados ou países sem sair de casa e compartilhar e replicar diferentes produções audiovisuais.

Após as entrevistas realizadas, ainda sigo acompanhando e construindo ativamente com educadores e educadoras populares do NEP as rodas de conversa virtuais de comemoração dos 25 anos do grupo (<https://www.youtube.com/NEPUEPAOFICIAL>) e acompanhando as formações políticas e pedagógicas, também os festejos virtuais da CEIP-H (<https://www.facebook.com/ceiphistorica>), entre outras atividades.

3.2 Interpretando desde as margens: Processos de Sistematização e Análise

No decorrer da pesquisa, foi possível produzir uma arquitetura epistemológica/pedagógica/analítica das vivências político-pedagógicas dos (as) educadores (as) populares argentinos (as) ligados (as) à Cooperativa de Educadores (as) e Investigadores (as) Populares-Histórica e dos (as) educadores (as) populares brasileiros (as) ligados (as) ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Com base nesses dados e vivências, foi possível traçar os contornos que caracterizam as práxis pedagógicas populares descolonizadoras produzidas por esses coletivos.

No processo de análise, busquei o tempo todo realizar o debate desde as alteridades presentes na pesquisa, certo de que há limites na tentativa de construir uma análise analética (no sentido dusseliano/decolonial). Talvez esse limite tenha a ver com o modelo da produção acadêmica da pós-graduação (tempo, formato, diretrizes curriculares, normas) e a tradição pedagógica calcada na formação eurocêntrica.

Contudo, o limite é inscrito pelo ato de categorizar e sistematizar a vivência do Outro/Outra, isto é, traduzir a palavra do Outro é sempre isso (!), uma tradução, uma tentativa de transpor os significados das falas e das vivências dos (as) sujeitos (as) para o escrito, é uma tentativa de ser fiel às interpretações forjadas pelos (as) entrevistados (as), porém toda a transposição de significados pode cair numa traição da palavra do (a) sujeito (a), ou redução desses significados, mas é o risco que se corre durante o processo de pesquisa de doutorado.

Ao mesmo tempo, o processo de categorização, organização e sistematização permite visualizar, nos interstícios e nos deslocamentos dessas experiências, os diferentes movimentos, gestos, visões, crenças, rupturas e/ou as diferentes posturas políticas, éticas, pedagógicas, epistêmicas e as concepções de mundo que somente uma arquitetura analítica pode identificar partir das entrevistas semiestruturadas, das observações participantes, das experiências em campo, do acompanhamento virtual (ao longo dessa dura pandemia), dos registros audiovisuais e fotográficos, produções bibliográficas coletadas, das narrativas compartilhadas.

Essas informações foram sistematizadas e permitiram a construção de arranjos interpretativos que auxiliaram no processo analítico.

A análise teve como objetivo:

[...] organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitam o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156).

Na análise, foram utilizadas categorias analíticas que se constituem em “categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas” (SEVERINO, 2007, p. 122). Ou ainda, de acordo com Oliveira e Mota-Neto (2011, p. 164), “conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados”.

Entre as categorias analíticas iniciais da pesquisa, fornecidas pelo referencial teórico, destacam-se: **educação popular, pedagogia decolonial, movimentos sociais, ações coletivas, epistemologia decolonial, pedagogias latino-americanas e caribenhas**. Estas categorias auxiliaram no processo investigativo estabelecendo parâmetros bibliográficos e caminhos teórico-metodológicos, proporcionaram modos de apreensão dos fenômenos e possibilitaram criar os primeiros direcionamentos para o problema de pesquisa (que foi sendo reconstruído ao longo do processo).

Durante o processo de produção de dados e sistematização, surgiram diversas categorias temáticas que:

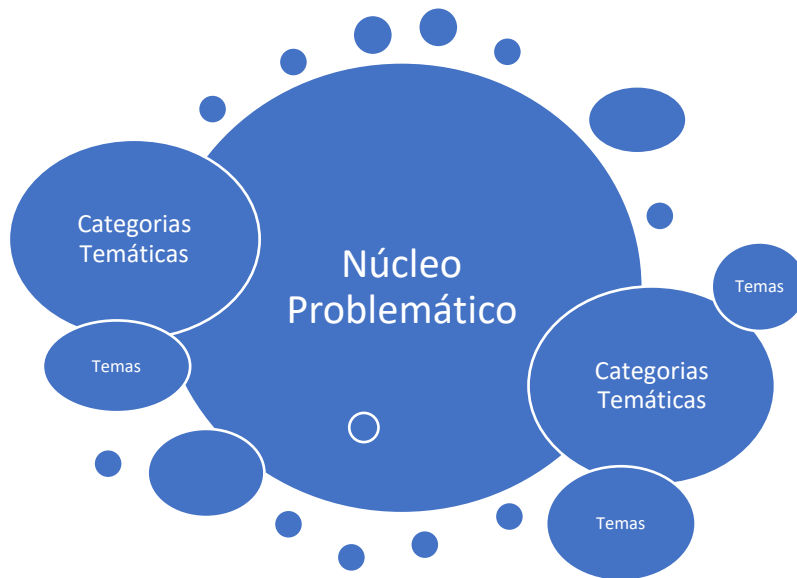
[...] constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para organização dos dados. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 154-165).

A partir das falas dos (as) entrevistados (as), das análises dos documentos, das produções bibliográficas e audiovisuais dos coletivos populares e das vivências nos territórios educativos populares. O processo analítico foi organizado em dois níveis, um nível macro denominado de **Núcleo Problemático** e outro micro nomeado de **Categoria Temática**.

Os dois níveis são advindos das vivências em campo e das entrevistas com os (as) educadores (as) populares da Argentina e do Brasil e oferecem uma leitura crítica dessas vivências políticas-pedagógicas. Os núcleos problemáticos congregam os principais temas que emergiram da investigação e orientam para o entendimento das conexões entre os temas

selecionados. As categorias temáticas organizam e articulam as diferentes dimensões presentes nos temas reunidos, logo os núcleos são atravessados pelas categorias temáticas. Abaixo a ilustração demonstra como ocorre esse processo.

Figura 01: Processo Analítico da tese



Fonte: Elaborado pelo autor (SOUZA, 2021).

Foram constituídos dois núcleos problemáticos. O primeiro foi denominado **Território Educativo Popular**. O núcleo é formado pelas seguintes categorias temáticas no caso da vivência argentina: 1. **Escola Pública Popular**; 2. **Unidade na Diversidade**; 3. **Dimensão Artística**; 4. **Compromisso Ético e Político**; 5. **Projeto Autônomo e Popular**. Já as vivências brasileiras apontaram para: 1. **Pedagogias Itinerantes**; 2. **O Diálogo**; 3. **Projeto Educativo Popular Libertador**; 4. **Ser Educadora e Educador Popular**.

O segundo núcleo problemático foi designado **Expressões Pedagógicas Populares Decoloniais**. As categorias temáticas no caso argentino são: 1. **Alteridade Popular**; 2. **Escuta, Percepção e Currículo Descolonizado e Popular**; 3. **Ciclos Formativos**. E nas experiências brasileiras: 1. **Escuta e Percepção com o Outro/Outra**; 2. **Alteridades Populares e Atitudes Coloniais/Decoloniais**; 3. **Ciclos Formativos**.

É possível questionar as características dessas categorias como destacar que existe uma certa redundância ou imprecisão de nomenclatura, pois todo ciclo formativo pressupõe currículo, diversidade e projeto de sociedade, ou alegar que toda concepção de educação

popular descolonizadora pressupõe diálogo, compromisso ético e político e está alinhada a um projeto autônomo. Ainda, que a percepção atribuí sentido aos estímulos sensoriais como a audição, logo sublinhar como categoria **escuta e percepção** a priori parece incongruente ou excessivo (na verdade essa categoria busca considerar que ouvir o Outro é compreender para além dos sentidos orgânicos e é uma postura ética e ontológica).

Todas essas categorias são interdependentes e complementares. A separação feita aqui é didática e analítica, pois esses procedimentos teórico-metodológicos de agregar os temas, sentimentos, situações e narrativas em unidades temáticas permitem visualizar e apreender as diferentes problemáticas e entender como ocorrem os deslocamentos, as articulações, os conflitos, as elaborações e as divergências que compõem as vivências político-pedagógicas das educadoras e dos educadores populares e as contribuições efetivas dessas experiências para a construção de uma educação descolonizadora.

É importante destacar as fronteiras decorrentes dessas vivências, pois, partir da exterioridade, compreender o/a Outro/a como Outro/a, escutar a sua palavra, ter compromisso ético e crítico, interpretar a partir da ação e da participação dos (as) sujeitos (as), compreender a corporeidade, entrar em diálogo com o/a Outro/a, ouvir suas histórias, individual e coletiva, e entender as dinâmicas dos territórios onde esse (a) Outro (a) está inserido (a) sempre irão trazer para mim enquanto pesquisador limitações e interdições.

Esse encontro intersubjetivo é sempre uma tradução daquilo que o/a Outro/a disse, é sempre uma tradução dos gestos, das expressões corporais, das situações e dos sentimentos. É sempre uma atribuição de sentidos às interjeições, aos comportamentos e aos símbolos apresentados. É sempre uma aproximação, pois o/a Outro/a sempre está em fuga de qualquer enquadramento. O/A Outro/a da pesquisa é indagado/a e interpelado/a pelo/a Outro/a que escreve, grava, transcreve e seleciona o que será apresentado e como será apresentado. O diálogo entre o pesquisador/educando e o (a) educador (a)/educando (a)/sujeito (a) de pesquisa é composto por alteridades em movimento.

O processo de análise na investigação acadêmica impõe limites, aproximações e digressões, pois os procedimentos de exploração e de compreensão das entrevistas concedidas e das anotações das observações participantes exigem que sejam feitas algumas escolhas, eleger os trechos que serão analisados, eleger os momentos que serão descritos e a seleção dos núcleos problemáticos que brotarão do conjunto dos dados e das vivências. Por isso, a construção desta tese de doutorado se ancora numa comunhão das contribuições teóricas e metodológicas decoloniais e da educação popular libertadora.

3.3 Por um método popular decolonial: confluências vertiginosas

Para envolver e gerar arranjo metodológico decolonial e popular, este trabalho se ancora no método analético, que ajuda a pensar nas/e a partir das margens globais da produção do conhecimento no sistema-mundo. Construir uma pesquisa popular e decolonial em situações assimétricas de poder/saber, entre a multiplicidade de conflitos, limites, digressões e contradições que foram surgindo ao longo do processo demandaram do pesquisador realizar escolhas, indicar temas e estabelecer posicionamentos epistêmicos.

O arranjo teórico e metodológico a seguir orientou a edificação epistemológica, ontológica e pedagógica desta pesquisa. É uma elaboração a partir de tradições críticas do pensamento latino-americano e caribenho, da produção intelectual da periferia global do sistema-mundo e da herança coletiva da educação popular libertadora.

Como nos elucidava Frantz Fanon:

A humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena. Se desejamos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos aos europeus o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo melhor do que os mais bem dotados dentre nós. Mas, se queremos que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então temos de inventar, temos de descobrir. Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa. (FANON, 1968, p. 275).

Recriar a partir do pensamento da periferia global é apontar para a descolonização cognitiva, pensamento esse que está localizado na periferia do sistema-mundo moderno/colonial, alicerçando, assim, fissuras que permitam conceber conhecimentos-outros, imaginários-outros, afetos-outros, dentre modos-outros de sociabilidade, e é importante destacar que isso ainda é um caminho em construção.

O movimento de descolonizar a pesquisa parte dos conhecimentos engendrados pelo conjunto das práxis pedagógicas da educação popular em Buenos Aires e em Belém, essas são práxis situadas em seus territórios, parte de suas cotidianidades e dos seus contextos históricos, econômicos e políticos, partem dos (as) sujeitos (as) ao mesmo tempo em que compartilham tradições pedagógicas críticas do continente e do mundo, contribuem para o fortalecimento de diversos movimentos internacionais de educação popular e partilham referências pedagógicas, políticas e éticas que são pluriversais.

Os coletivos de educação popular desenvolvem laços de solidariedade com diferentes movimentos sociais e organizações políticas, fortalecem lutas locais e internacionais e

consolidam relações dialógicas com diversos movimentos anticapitalistas, antirracistas, antipatriarcais e anticoloniais do mundo com a finalidade de buscar inspirações nas abordagens teóricas do sul global, promover diálogos conceituais e metodológicos, provocar encontros que possibilitem criar outros olhares sobre a produção e a circulação de conhecimentos.

A abordagem teórica do estudo, como já foi assinalado, é a conjunção da rede conceitual do coletivo Modernidade/Colonialidade (e suas diferentes tendências) que considera existir, na organização do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista, raízes históricas que são marcadas pela exploração do trabalho, espoliação de recursos naturais, subalternização humana, acumulação de capital, negação da alteridade e socialização de miséria (DUSSEL, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSGUÉL, 2010; GALEANO, 2013; MIGNOLO, 2009).

Assim, para interpretar a realidade e os fenômenos sociais, históricos e filosóficos, e não aceitar como única narrativa uma perspectiva pautada em uma lógica etnocêntrica e uma universalidade assimétrica, o coletivo de intelectuais/ativistas da rede Modernidade/Colonialidade propõe uma perspectiva Decolonial para compreender, interpretar, reinterpretar e atuar nas realidades latino-americanas e caribenhas.

Conforme Grosfoguel assinala (2010, p. 456-457), uma perspectiva epistêmica decolonial implica:

1) [...] um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluído o cânone de esquerda); 2) uma perspectiva decolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num abstrato universal [...] antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontando um mundo pluriversal e não um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do sul global, que pensam com e a partir do corpos e lugares étnicos-raciais/sexuais subalternizados. (GROSGUÉL, 2010, p. 456-457).

Para se compreender com mais nitidez essa matriz de subalternização, é imprescindível fazer o movimento epistemológico de problematização desse processo e escrutinar o momento constitutivo da hierarquia de submissão colonial forjada na história do povo latino-americano e caribenho, isto é, no ano da invasão Ibérica, em 1492, quando se instaura o pensamento ocidental moderno, colonial, capitalista, racista e patriarcal e a sua ressonância no decorrer da história.

Conforme Quijano (2007):

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales

y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. (QUIJANO, 2007, p. 93).

A colonialidade é essa matriz de *poder/saber/ser* que invade as relações de caráter macrossociais e microssociais, atua no cotidiano, na produção e na circulação de conhecimento, no ordenamento jurídico, político e pedagógico e está enraizada no imaginário social.

Quijano (2005) estabelece o conceito de “colonialidade do poder” como o processo de ocidentalização do Outro, do colonizado pelo colonizador, por meio da repressão de sua cultura, seus símbolos e modos de ser; subalternizando-o, invisibilizando-o como “não ser” ou “ser inferior”, ocorre a colonização da visão de mundo e das formas de estar no mundo.

A “colonialidade do saber” consiste na repressão das formas de saberes e da produção de conhecimento que não pertence ao pensamento hegemônico, como o conhecimento acumulado pelos povos do continente africano, os latino-americanos, asiáticos, entre outros. E a “colonialidade do ser” consiste na inferiorização dos seres não europeus (ou ocidentais, como EUA), caracterizando-se como um processo de desumanização e de negação de alteridades (NASCIMENTO & BOTELHO, 2010; ARROYO, 2012; MOTA NETO, 2016; SOUZA, 2017); como exemplo se pode destacar a ausência de saberes latino-americanos e caribenhos nos desenhos curriculares das escolas, universidades e dos cursos de graduação, lacunas que expressam um processo de subalternização dos saberes, da história e de diferentes formas do ser e do viver dos povos da ALc (SOUZA, 2017; NASCIMENTO & BOTELHO, 2010).

Esta investigação parte da compreensão de que há um emaranhado formado pela modernidade/colonialidade/decolonialidade que permeia as relações sociais, os fenômenos educativos e a organização política, ontológica e cognitiva do sistema-mundo. Esse arranjo é constituído pelos marcadores de raça, etnia, gênero, religiosidade, linguagem, classe social, sexualidade e colonialismo (CURIEL, 2007, 2019; CUSICANQUI, 2010; FANON, 2008; SEGATO, 2012; MALDONADO TORRES, 2016).

O método adotado, portanto, articula a analítica desenvolvida por Enrique Dussel, os fundamentos teórico-metodológicos da rede Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade e da Educação Popular Libertadora e a herança crítica do pensamento filosófico, sociológico e educativo da ALc e seus desdobramentos.

A produção de conhecimento nas universidades da ALc é carregada por uma arquitetura epistêmica, pedagógica e ontológica alinhada ao sistema-mundo gestado pela Modernidade/Colonialidade. Essa construção ontológica se expressa na afirmação do “ego conquiro”/“eu conquisto”, uma lógica universal e monológica eurocentrada (e também centrada na produção dos EUA), que busca a afirmação para si e de si mesmo. O processo de

reconhecimento do mundo e dos (as) sujeitos (as) se consolida como uma busca monológica, pois, nos processos de negação da negação, o elemento não pertencente à totalidade hegemônica vigente é excluído, pois é necessário um processo de dominação e de controle sobre o Outro para construir a identidade universal do Eu (DUSSEL, 1974, 1994, 1996).

A analética emerge de um olhar filosófico, pedagógico e político que parte do mais além do sistema de totalidade, questiona a totalidade absoluta²; *grosso modo*, pode ser entendido que há um padrão de poder/saber que é fabricado e orienta os processos de conhecimento, pelo movimento do espírito absoluto e a sua racionalidade, isto é, o idealismo, pois se acredita que as ideias regem o mundo e a vida. Há outra perspectiva que entende que a materialidade é o que movimenta a vida e a sociedade, ou seja, são as condições materiais, objetivas e subjetivas, que movem a humanidade, uma vez que o pensamento humano é fabricado nas relações de produção da vida cotidiana (DUSSEL, 1974; JAPIASSU, 1986; MARCONDES, 2007; OLIVEIRA, 2016).

A totalidade absoluta formada pela Modernidade/Colonialidade se manifesta desde a colonização europeia (e na atualidade pelo imperialismo do EUA) dos povos ameríndios; a invasão instaurou a hierarquia “Eu/Não-Eu, Ser/Não-Ser”, ou seja, tudo que está circunscrito no “não-ser” é decretado como passível de controle, manipulação, de escravidão e eliminação. A colonialidade forjada no processo de colonização se mantém vigente e produz diferentes dimensões da vida e se manifesta de diversas formas (DUSSEL, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005; GROSGOUEL, 2010; GALEANO, 2013; MIGNOLO, 2009).

No campo da investigação científica em Ciências Humanas e Sociais, a relação Sujeito-Objeto reproduz a colonialidade cognitiva, pois o/a Outro/a é decretado/a como “uma coisa” a ser esmiuçada, verificada e testada pelos cientistas que possuem “domínio epistêmico da coisa”.

O método analético é um processo que objetiva não reificar os (as) sujeitos (as) e os fenômenos sociais, o processo analético é o caminho que surge da exterioridade, é o processo desde o/a Outro/a, desde sua palavra, seu olhar e sua “singularidade diversa”, pois o/a Outro/a:

nunca es «uno solo» sino, fluyentemente, también y siempre «vosotros». Cada rostro en el cara-a-cara es igualmente la epifanía de una familia, de una clase, de un pueblo, de una época de la humanidad y de la humanidad misma por entero, y, más aún, del otro absoluto. El rostro del otro es un aná-logos, él es ya la «palabra» primera y suprema, es el decir en persona, es el gesto

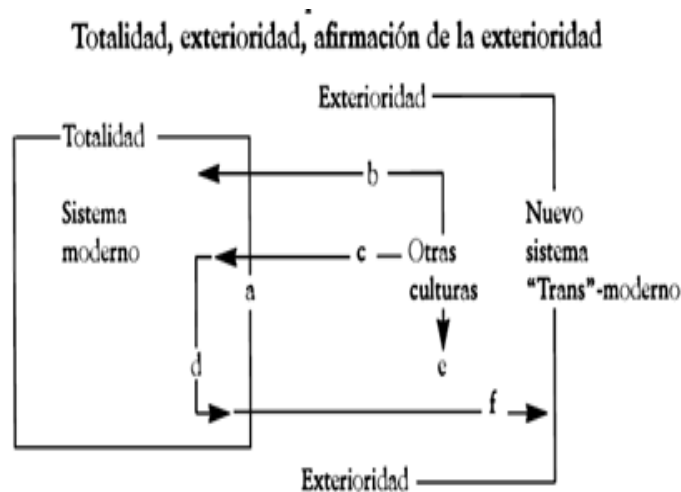
² É necessário pontuar que o parágrafo acima é um resumo de estudos bem mais complexos e profundos. Ver os trabalhos de Enrique Dussel: **1492 El encubrimiento del Otro Hacia El origen del “mito de La Modernidad”** (1992); **A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse** (2012); **Método para una filosofía de la liberación** (1974).

significante esencial, es el contenido de toda significación posible en acto. La significación antropológica, económica, política y latinoamericana del rostro es nuestra tarea y nuestra originalidad. Lo decimos sincera y simplemente: el rostro del pobre indio dominado, del mestizo oprimido, del pueblo latinoamericano. (DUSSEL, 1974, p. 182).

O Outro/A Outra não é apenas uma categoria metafísica, não se reduz a uma abstração filosófica, é concreto, há um rosto que tem cor, raça e etnia, um rosto que tem corpo e que está situado historicamente, que possui gênero e sexualidade (de distintos modos), que tem uma linguagem que emerge de uma territorialidade singular e que está sendo “no” e “com” o mundo.

Segundo Dussel (2001), o método possui cinco momentos que produzem o processo analético, representados no esquema abaixo:

Figura 02 – Esquema de Afirmação da Exterioridade de acordo com Enrique Dussel



Fonte: Dussel (2001).

O sistema-mundo moderno/colonial se organiza, expande-se e se consolida produzindo um sistema de totalidade ontológica, política e epistêmica. Esse regime político administrativo é global e se mantém pelas assimetrias de poder/saber criadas pela modernidade /colonialidade.

Conforme o filósofo, qualquer análise que não considere essa hierarquia acaba por potencializar a colonialidade inerente a esse regime de controle e engendra o encobrimento da exterioridade do sistema-mundo. Qualquer movimento interpretativo que se configura como crítico precisa, não no sentido prescritivo, mas ético, escrutinar e problematizar todo o fundamento ontológico/epistemológico que se mobiliza através da colonialidade e as suas múltiplas facetas em qualquer processo investigativo.

No Esquema da Figura 02, o autor esboça um arranjo dos avanços e limites das diferentes lentes analíticas, sejam os métodos com uma visão interpretativa que legitimam a modernidade/colonialidade, ou métodos vinculados ao olhar da vertente pós-moderna, ou os métodos alinhados ao processo analético de compreensão denominado de movimento da transmodernidade e/ou movimento decolonial (DUSSEL, 1974, 1994, 1996, 2001).

O esquema de forma sintética representa os seguintes componentes: a) “Pós-Modernidade” (é o limite da Modernidade e da Totalidade); b) Inclusão do/a Outro/a no mesmo (no sistema antigo); c) Interpelação inovadora frente à Modernidade; d) Subsunção do positivo da modernidade; e) Afirmação do/a Outro/a em sua Exterioridade; f) Construção da “Trans”-modernidade inovadora (como síntese de c+d+e).

O movimento analético se ergue desde a exterioridade e interpela o sistema-mundo com objetivo de desestabilizar as bases da modernidade/colonialidade e de criar ações políticas, cognitivas e pedagógicas que fortaleçam as concepções plurais e as distintas sociabilidades.

Para entender os caminhos do movimento analético, o pensador aponta os seguintes percursos: no primeiro momento, parte do cotidiano ontológico e é conduzido dialética e ontologicamente até o fundamento; no segundo, evidencia, de modo epistêmico, as possibilidades existenciais; o terceiro momento tem relação com o “rostro” irreduzível do outro, pois agora ele permanece visível; o quarto e o quinto momento têm relação com o processo de retorno desde a negação da totalidade ontológica e com a positividade do outro desde a totalidade (agora ressignificada), como o autor explicita abaixo:

El pasaje de la totalidad ontológica al otro como otro es analéctica, discurso negativo desde la totalidad, porque se piensa la imposibilidad de pensar al otro positivamente desde la misma totalidad; discurso positivo de la totalidad, cuando piensa la posibilidad de interpretar la revelación del otro desde el otro. Esa revelación del otro, es ya un cuarto momento, porque la negatividad primera del otro ha cuestionado el nivel ontológico que es ahora creado desde un nuevo ámbito. El discurso se hace ético y el nivel fundamental ontológico se descubre como no originario, como abierto desde lo ético, que se revela después (ordo cognoscendi a posteriori) como lo que era antes (el prius del ordo realitatis). En quinto lugar, el mismo nivel óntico de las posibilidades queda juzgado y relanzado desde un fundamento éticamente establecido, y estas posibilidades como praxis analéctica transpasan el orden ontológico y se avanzan como «servicio» en la justicia. (DUSSEL, 1974, p. 183).

O método analético não se constitui apenas como uma guinada terminológica ou uma simples mudança semântica, implica na verdade em uma virada epistemológica e ontológica, o método reivindica uma práxis analética, isto é, um compromisso corporificado, ético e dialógico, uma vez que emerge desde as vítimas da modernidade/colonialidade.

O método exige postura ética daquele/a que se propõe a investigar a realidade desde o cotidiano, desde o encontro com alteridades populares, é imprescindível saber ouvir o/a Outro/a.

El saber-oír es el momento constitutivo del método mismo; es el momento discipular del filosofar; es la condición de posibilidad del saber-interpretar para saber-servir (la erótica, la pedagógica, la política, la teológica) [...] La conversión al pensar analéctico [...] es exposición a un pensar popular, el de los más, el de los oprimidos, el del otro fuera del sistema; es todavía un poder aprender lo nuevo. El filósofo analéctico o ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria para saber-oír la voz que viene de más allá, desde lo alto (aná-), desde la exterioridad de la dominación. (DUSSEL, 1974, p.185).

Exige dos (as) sujeitos (as) envolvidos (as) na práxis pedagógica investigativa compromisso ético, político e saber ouvir; ouvir não apenas como um giro gramatical ou uma abstração metafísica, ou um discurso vazio, ouvir é uma metodologia, é uma postura diante do mundo e do/a Outro/Outra, atitude que requer “compromisso com a libertação”.

Escutar a palavra do/a Outro/a é uma postura fundamental, pois a palavra da/o Outra/o transborda desde a exterioridade. Inicialmente esse contato é confuso e impreciso, uma vez que a primeira ação diante do/a Outro/a é procurar encaixá-lo/a em algum padrão de identidade universalista que irá informar se a/o outra/o “é isso” ou “é aquilo”, ou “não é”, esses esquemas interpretativos *a priori* buscam controlar e rotular as alteridades.

Escutar, receber, direcionar, interpretar, entender e respeitar a palavra da/o Outra/o é um grande desafio metodológico, que provocou tensões nos aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos durante o encontro com os (as) sujeitos (as) populares. O rosto a rosto implica sinceridade epistêmica e política, implica conflitos, implica denúncias, renúncias, anúncios e disputas (DUSSEL, 1974, 2005).

Esse movimento, segundo o filósofo argentino/mexicano, é designado de deslocamento “transontológico”, uma vez que a totalidade dominadora moderna-colonial é interpelada e questionada desde a exterioridade. Esse deslocamento só é possível a partir do face a face e requer confiança no/a Outro/a e do/a Outro/a.

sólo confiados en el otro, apoyados firmemente sobre su palabra, la totalidad puede ser puesta en movimiento; caminando en la liberación del otro se alcanza la propia liberación. Sólo cuando por la praxis liberadora, por el compromiso real y ético, erótico, pedagógico, político, se accede a la nueva totalidad en la justicia, sólo entonces se llega a una cierta identidad analógica [...] (DUSSEL, 1974, p. 192).

O método implica criar possibilidades para que a palavra do (a) Outro (a) possa se revelar e se manifestar, as condições são construídas em comunhão, com confiança e criticidade, como já foi mencionado, vai além de processo filosófico de compreensão ontológica do “Ser e Não Ser” ou de uma aplicação puramente metodológica de pesquisa que designa uma categoria teórica ao/à Outro/a; é sobretudo uma postura ética da práxis existencial, práxis essa que guiou o processo metodológico desta pesquisa de doutorado.

3.3.1 Confluências Vertiginosas: Analética, Ética e Filosófica da Libertação

O sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal gera vítimas que são negadas em todas suas dimensões, lugares e relações sociais, desde o plano cognitivo até o plano material da existência. Dussel já problematizava desde os anos 1970 a colonização presente na produção de conhecimento, nas relações intersubjetivas e nas relações de poder dos (as) sujeitos (as) do sistema-mundo. Para ele, a filosofia e a ética precisam assumir um papel problematizador nessa conjuntura colonizadora e combater a engrenagem global de exclusão produzida pela modernidade/colonialidade.

Por isso, a filosofia da libertação é uma de suas contribuições para a arquitetura decolonial, pois “se levanta una filosofía de la liberación de la periferia, de los oprimidos, la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar. Desde el no-ser, la nada, el otro, la exterioridad, el misterio de lo sin-sentido, partirá nuestro pensar. Es entonces, una ‘filosofía bárbara’” (DUSSEL, 1996, p. 26).

Filosofia articulada com uma Ética da Libertação, articulação que provoca um movimento de denúncia e anúncio acerca das atrocidades da globalização excludente do sistema-mundo moderno/colonial. Esse movimento possui diversos desdobramentos na organização política, na produção epistemológica e no processo de investigação acadêmica.

É uma postura no mundo, uma vez que a:

Ética de la Liberación intenta describir la lógica de la Totalidad como totalización [...] y la lógica desde donde el descubrimiento del Otro como negado-oprimido es posible (la lógica de la Alteridad). En este caso el punto de partida no es el "ser", el "bien", el proyecto ontológico, sino el Otro oprimido, negado como parte dominada y funcional del sistema. (DUSSEL, 1998, p. 45).

Essa ética é forjada no cotidiano, é formada pela comunhão e ganha materialidade nas ações dos (as) sujeitos (as) e dos coletivos populares envolvidos. Conforme Oliveira e Dias (2012), essas ações formam a arquitetura ética e filosófica.

A referida arquitetura se configura em cinco (05) momentos que são:

1) Experiência monológica ou reconhecimento da dor do (a) Outro (a): “A experiência monológica sensível da dor ou o reconhecimento da vulnerabilidade traumática e do sofrimento corporal do outro. É o reconhecimento da igualdade do outro sujeito, da vítima como ser vivente” (OLIVEIRA & DIAS, 2012, p. 99);

2) Consciência crítica da negatividade da vida como vítima:

Descoberta crítica da negatividade das vítimas, como seres afetados, não participantes, oprimidos e excluídos do direito de viverem como sujeitos, constituindo-se no fato material negativo a impossibilidade de reprodução e desenvolvimento das vítimas. (OLIVEIRA & DIAS, 2012, p. 99);

3) Consciência crítica sobre o sistema como causa da negatividade da vítima: “Consciência crítica sobre o sistema (não verdade, causa originária da negatividade da vítima) e sobre a sua negatividade material primeira, isto é, vítima do sofrimento de sua corporalidade (explorada, encoberta, excluída)” (OLIVEIRA & DIAS, 2012, p. 100);

4) Consciência ético-crítica do sujeito (Outro) negado pelo sistema:

[...] tomada de consciência do Outro como oprimido/excluído e como sujeito ético digno, não só como igual, mas como o Outro (alteridade) que a comunidade hegemônica nega. É a afirmação da dignidade do sujeito autônomo do outro como outro. (OLIVEIRA & DIAS, 2012, p. 100);

5) Compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas:

[...] desenvolvimento de ações criativas e libertadoras, por meio da transformação das causas da opressão e da existência de vítimas, de uma práxis da libertação, efetivada por ações factíveis eticamente, que possibilitem a transformação das vítimas em sujeitos éticos. Luta a ser efetivada, em primeiro lugar, pela comunidade de vítimas. (OLIVEIRA & DIAS, 2012, p. 100).

Constituir uma conduta ética crítica e uma postura filosófica problematizadora é não aceitar a naturalização dos processos de exclusão, é combater a colonialidade e suas dimensões. A ética e a filosofia atravessam, redefinem os processos de investigação, uma vez que por meio delas se compreende que os (as) sujeitos (as) estão inseridos num contexto cultural e econômico moderno/colonial, sujeitos e sujeitas estão circunscritos/as em territorialidades educativas populares e permeados/as pelas matrizes de poder/saber do sistema-mundo, ao mesmo tempo em que engendram posturas que resistem e combatem esses processos de exclusão.

3.3.2 Confluências Vertiginosas: Uma metodologia dialógica

Outro elemento filosófico, pedagógico e metodológico presente nesse trabalho é o diálogo, uma vez que a educação é um processo coletivo de elaboração política, ética e

gnosiológica, ou seja, a construção de conhecimento crítico é a caminhada em comunhão para o desvelamento e construção do mundo (e com o mundo) para a transformação social. Na arquitetura do pensamento educacional de Paulo Freire, a sua pedagogia e sua arquitetura educacional são construídas com o/a Outro/a, com os (as) sujeitos (as) em suas pluralidades, como os movimentos populares e seus territórios insurgentes.

Como apontava o educador Paulo Freire, existir é dizer a sua palavra, é pronunciar o mundo, nomear o seu entorno, traduzir sensações, sentimentos e racionalidades. É cantar seus sentimentos, declamar suas angústias e pronunciar seus sonhos. A palavra é a manifestação da (o) sujeita (o), é a expressão da sua subjetividade, expressão de suas potencialidades, é manifestação de suas realidades materiais, é ser mais e estar sendo no/com o mundo.

O diálogo é o espaço-tempo em que se encontram os/as “sujeitos [as] pronunciantes”, momento em que partilham suas palavras, evocam seus verbos, reinventam substantivos, criam adjetivos e vão escrevendo mundos, os/as “sujeitos [as] pronunciantes” são mediados/as pelo mundo, imersos/as na sua cotidianidade intercontinental, vão se fazendo como homens, mulheres, crianças, idosos/as e, sobretudo, como seres humanos, pois, ao dizer sua palavra, possibilitam-se “ser mais”, “ser mais com o/a Outro/Outra”, “ser no/com o mundo”.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2016, p. 135).

O diálogo, além de se constituir como o momento de encontro, é ato, é momento de práxis, é ato de amor e ato de criação político-pedagógica, o encontro entre sujeitos (as) exige abertura ao/à Outro/Outra e à diferença, demanda confiança no/a Outro/Outra, respeito ao direito deste/a dizer a sua palavra.

A dialogicidade obriga o (a) pesquisador (a) a se despir da pretensão arrogante de “ser dono da verdade”, pois dialogar é reconhecer o/a Outro/Outra, é romper com toda a forma de hierarquização moderna/colonial, dialogar é construir um conjunto de circularidades pedagógicas e epistemológicas.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens [e as mulheres], como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 2016, p. 148).

Cada pessoa ou movimento possui inspirações, percepções e afetividades, isso significa que o encontro de subjetividades não é um processo simples e harmonioso, o encontro possui tensões e negociações, afinal existem relações de poder entre os (as) sujeitos (as), instituições envolvidas e lugares, assim como existem incontáveis “situações-limites” geradas pelo sistema-mundo moderno/colonial, as quais produzem no imaginário social uma complexa carga de estereótipos que precisam ser problematizados e desconstruídos.

O processo de investigação acadêmica não escapa a esse emaranhado social instituído pela modernidade/colonialidade, o/a pesquisador/a traz as suas “certezas”, sua posição social, suas concepções, suas crenças, sejam elas na ciência, na religião, na natureza, na ideologia política ou no plano metafísico do existir; traz suas representações sobre aquele coletivo ou comunidade no/a qual está imerso/a; traz hipóteses e pré-noções, assim como é influenciado/a pela comunidade investigada e modificado/a pelas crenças, ideologias, bandeiras de luta e projetos políticos e pedagógicos desses (as) sujeitos (as).

Esse imaginário trazido pelo/a pesquisador/a e/ou pelos (as) sujeitos (as) populares coautores/as da pesquisa não é um problema, desde que haja honestidade nessa relação intersubjetiva, desde que cada sujeito/a esteja disposto/a a ouvir o/a Outro/a, a desconstruir suas concepções, a questionar suas crenças e ideologias, assim como combater qualquer pretensão de invadir e colonizar a palavra do (a) Outro (a).

Como diria Paulo Freire:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 2016, p. 167-168).

A investigação dialógica requer a criação cotidiana de condições éticas, políticas e epistêmicas de respeito às alteridades das (os) sujeitas (os) e de suas territorialidades, das comunidades e de sua cultura, é preciso, não como prescrição, mas como compromisso, *reinventar* com todos (as) os (as) envolvidos (as) na caminhada investigativa. A imersão dialógica é composta por amorosidade, corporeidade e compromisso ético, filosófico e político. Sem perder a perspectiva de que as subjetividades são atravessadas pelos marcadores de gênero, raça e classe social, atravessadas por intencionalidades e visões de mundo.

3.3.3 Confluências Vertiginosas: A Investigação-Ação Participativa

A Investigação-Ação Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda se constituiu como um método, uma técnica, uma pedagogia e uma filosofia de tradição latino-americana e caribenha. Procura construir a partir de sua tríade uma conjunção entre a pesquisa científica e a ação política, isto é, pretende construir coletivamente um pensamento que aponte para a transformação social dos (as) sujeitos (as) envolvidos (as). E por conta desse horizonte filosófico e pedagógico que se adota a IAP como um componente metodológico desta pesquisa.

A IAP se configura como prática científica, política e pedagógica que desenvolve uma crítica ao colonialismo intelectual presente nas Ciências Sociais e Humanas. Sua elaboração teórica e metodológica problematiza a fundamentação epistemológica do conhecimento acadêmico ocidental.

Mais do que relacionar a IAP e a educação popular como se fossem métodos distintos, trataremos de defender, de acordo com a leitura que fazemos da obra de Fals Borda, que para este autor o componente pedagógico presente na IAP é uma modalidade de educação popular e que, dialeticamente, a principal contribuição deste autor ao campo teórico-prático da educação popular foi enfatizar o seu aspecto investigativo-participativo, conjunção a partir da qual depreendemos uma parte central de sua perspectiva decolonial. (MOTA NETO, 2016, p. 272).

Esse aspecto investigativo-participativo questiona o *corpus* acadêmico hegemônico que alimenta a importação e reprodução de diversas teorias, metodologias, pedagogias e filosofias eurocêntrico-ocidentais que formam o pensamento latino-americano e acabam contrastando com a realidade do continente e provocando análises colonizadas sobre a realidade e as relações sociais engendradas.

A proposta da IAP, enquanto movimento político e epistemológico descolonizador, visa fortalecer e produzir experiências investigativas descolonizadoras, participativas e contra-hegemônicas na história da América Latina e da periferia global.

En fin, el paradigma alterno que aquí se dibuja por sumatoria parece confirmar el trabajo anterior y actual de la I(A)P, en especial el del Tercer Mundo donde nació, al combinar la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo racional con lo existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto-objeto. Se inspira en un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriétnicidad en los proyectos (24). Pero este paradigma no aparece aún como algo redondeable o final: sigue vivo el rico desafío estratégico de la apertura del proyecto, que la IAP no se construya como algo excluyente o totalista. (FALS BORDA, 2008, p. 08).

O sociólogo propõe quebrar a relação que foi erguida pela modernidade/colonialidade, pois essa relação promove posturas engessadas, polarizadas e colonizadas, reforça a dinâmica

dualista “sujeito-objeto”, a dicotomia entre especialista e “pacientes ou objetos” a serem dissecados, manipulados e tratados, de acordo com essa visão hegemônica de ciência.

Na IAP, o processo de investigação considera como protagonistas todos (as) sujeitos (as) envolvidos (as), pois todos e todas participam do processo. Nas palavras do autor:

Participar es, por lo tanto, el rompimiento voluntario y vivencial de la relación asimétrica de sumisión y dependencia, implícita en el binomio sujeto/objeto. Tal es su esencia auténtica. El concepto general de participación auténtica que proponemos aquí se enraíza en tradiciones culturales propias del pueblo raso de nuestros países y en su historia real (no la elitista), convergentes con sentimientos y actitudes altruistas, cooperativas, comunales y verdaderamente democráticas. Este concepto se enraíza en valores populares esenciales que sobreviven desde la praxis original a pesar del destructivo impactado de conquistas armadas, violencias e invasiones foráneas de todo tipo [...]. (FALS BORDA, 2012, p. 391).

Os (as) sujeitos (as) participam e articulam o vivencial e o racional, pois são seres “sentipensantes”, seres que compartilham saberes, visões sobre o mundo, memórias coletivas e amorosidade comunitária. Essa concepção epistêmica entende que as vivências são plurais, por isso, necessitam ser consideradas de forma conjunta, consideradas como um movimento de ação, participação e partilha que congrega a racionalidade e a sensibilidade no processo de investigação e atuação política-pedagógica.

A IAP, além de convocar uma postura descolonizadora e participativa, exige também compromisso político com a causa investigada, compromisso científico, ético e pedagógico com as pessoas, com as comunidades, com os territórios, as crenças e os saberes.

Fals Borda (2012) apresenta algumas etapas indispensáveis para se estabelecer um compromisso epistêmico com o/a Outro/Outra, são elas: Autenticidade e compromisso; Antidogmatismo; Ritmo de reflexão-ação; Devolução sistemática. Abaixo apresento a síntese dessas ideias.

a) Autenticidade e compromisso: *O contato entre os sujeitos em processo de construção de conhecimento precisar ser franco, o pesquisador não precisa se disfarçar de “campesino, militante popular ou em qualquer outro tipo”, aquele que propõe investigar com comunidades populares necessita assumir o seu papel, assumir as suas contradições e limitações enquanto acadêmico. É imprescindível está comprometido com a causa do coletivo no qual ele está inserido e apresentar aportes concretos ao coletivo de forma autêntica.* (FALS BORDA, 2012).

É importante deixar evidente o papel que a/o pesquisador/a tem nessa relação pedagógica e investigativa, é preciso ficar evidente que aquele (a) que pesquisa, no caso o presente autor, *está sendo* no mundo e carrega muitos marcadores sociais.

Sou educador popular, pedagogo e estou vinculado a uma universidade pública federal (UFMG), ligado como estudante/pesquisador ao curso de doutorado latino-americano em educação e que necessita seguir o regimento do PPGE, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que precisa entregar um relatório de pesquisa com o prazo de 50 meses, cumprir créditos acadêmicos, publicar artigos, apresentar trabalhos e submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, entre outros compromissos acadêmicos.

Esses regulamentos e compromissos não são o ponto de chegada da pesquisa, não é isso; isso não significa que os rituais da pós-graduação são amarras inevitáveis e que anulam qualquer caminho alternativo e recíproco. Todos esses regulamentos são contingências que acompanham o processo de pesquisa e as diferentes finalidades precisam ser comunicadas a todos/as os/as envolvidos/as.

Essas contingências não impendem, no entanto, o compromisso ético e político do/a pesquisador/a com o coletivo popular, uma vez que a pesquisa em educação exige posicionamento ético, político e pedagógico, seja de forma indireta ou direta. Posicionamento que já foi e será exaustivamente repetido neste texto.

Enquanto pesquisador desenvolvi vínculos políticos e afetivos com os coletivos populares e com os (as) educadores (as) que doaram o tempo, que abriram as portas dos seus territórios educativos e que cederam parte dos seus conhecimentos, afetos, memórias e sonhos construídos no movimento de educação popular. Vivências compartilhadas comigo e com todos e todas que estão lendo esse trabalho.

b) Antidogmatismo: *é preciso abandonar qualquer pretensão de construir uma pesquisa que seja dirigida para os sujeitos, ou seja, entrar em contato com o coletivo apenas para comprovar o objetivo de pesquisa, uma teoria científica ou uma tese acadêmica. Assim como tentar enquadrar esquemas abstratos que não condizem com o território investigado ou impor aos sujeitos suas crenças, dogmas e ideologias.* (FALS BORDA, 2012).

A pesquisa é um encontro entre subjetividades, concepções, afetos, objetivos e posicionamentos éticos e políticos. Esta pesquisa se propõe ser uma construção a partir do diálogo com os educadores e as educadoras populares ao mesmo tempo em que se apresenta um problema de pesquisa que inicialmente é pensado a partir das vivências do pesquisador, a

partir de uma pesquisa bibliográfica prévia das referências da educação popular e das produções dos coletivos populares investigados.

O problema de pesquisa, o roteiro de entrevista e dos registros em campo, o processo analítico e núcleos temáticos de análise foram (são) redesenhados a partir das vivências do cotidiano construído com os sujeitos e as sujeitas populares. É uma teorização negociada e mediada pelos coletivos populares e em algum grau a serviço desse projeto de educação popular.

c) Devolução Sistemática: *Após o processo de submersão e construção epistemológica, vem o momento da devolutiva aos coletivos, trazer contribuições concretas que tenha alguma relevância para o fortalecimento da causa popular.* (FALS BORDA, 2012).

Investigar os movimentos populares exige um compromisso político com os coletivos, é um processo de “investigar com” que exige participação nos processos de luta e contribuição concreta com as demandas sociopolíticas e pedagógicas do movimento, evidente que respeitando o protagonismo dos (as) sujeitos (as) populares.

A devolutiva deste trabalho será feita em 04 etapas (uma proposta ainda aberta). A primeira é participar ativamente das lutas travadas pelos coletivos populares, protestos, encontros, formações, campanhas pedagógicas, entre outras atividades que precisam de engajamento político-pedagógico e solidariedade de classe.

A segunda etapa consiste na conclusão deste relatório de pesquisa, na elaboração de artigos acadêmicos com os coletivos envolvidos, uma vez que o NEP é um grupo vinculado à universidade e o CEIP-H é formado por alguns educadores e educadoras que produzem comunicações em nível acadêmico além de construírem a escola de formação e formadoras/es populares.

A terceira etapa é a produção de um vídeo (curta-metragem com tempo, em média, de 05 a 20 minutos, ainda em processo de produção, pois sofreu atraso por conta da pandemia) com relatos dos educadores e das educadoras populares sobre as suas vivências, aprendizados, desafios e perspectivas do movimento de educação popular.

A última etapa é a elaboração de uma oficina conjunta sobre as estratégias didáticas adotadas nas atividades desenvolvidas nos territórios educativos, seguindo as diretrizes elaboradas por Fals Borda (2012): a) Diferencial de comunicación: Compreende que cada espaço/sujeito (a) e país necessitam de uma linguagem adequada; b) Simplicidad de comunicacion: utilizar das diferentes formas de comunicação; c) Autoinvestigación y control: as entrevistas, os lugares e permissões e transcrições passaram pela aprovação dos (as) sujeitos (as) envolvidos (as); d) Vulgarización técnica: apesar do termo vulgarização não soar bem em

português, o intuito dessa diretriz é fomentar oficinas que compartilham técnicas de investigação entre os (as) educadores (as) populares do Brasil e da Argentina. O convite será feito após a defesa do trabalho.

d) Ritmo de Reflexão-Ação: *a elaboração do conhecimento é um processo constante de reflexão e ação, partindo do cotidiano individual e coletivo, conforme a realidade vai apresentando questões para serem problematizadas, os “sujeitos-investigadores” vão criando instrumentos de apreensão dos dados, sistematização dos relatos e das experiências em campo, elaborando elementos para as análises teórico/práticas e ao mesmo tempo confrontando essas impressões iniciais com a dinâmica do real. E ao longo da pesquisa refletindo e reformulando as considerações e indicativos de pesquisa. Assim esse movimento de ação/reflexão/ação potencializa as práticas cotidianas dos coletivos envolvidos. (FALS BORDA, 2012).*

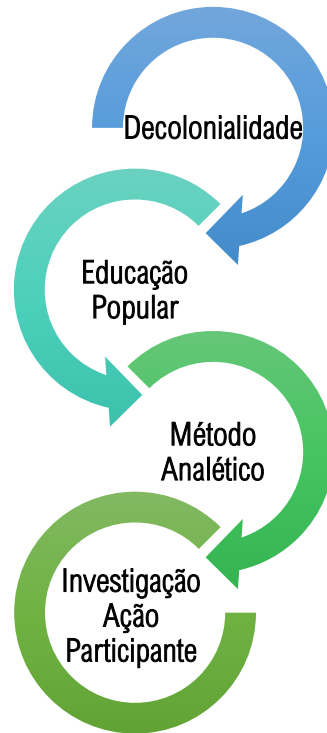
A construção da tese foi um processo contínuo de idas e voltas, de escrita rotineira, elaborações abstratas, anotações e esquemas criados, apagados e recriados ao longo desses mais de 04 anos de investigação. O processo de reflexão também passa pela análise crítica da banca de doutorado e pela análise crítica dos (as) educadores (as) do NEP e da CEIP-H.

3.3.4 Arranjo Teórico e Metodológico da Investigação – Confluências Vertiginosas

O esquema abaixo ilustra a construção metodológica que constitui este trabalho, confluência complexa, caótica e não linear, na qual evidentemente se comete alguns equívocos e se produz possibilidades. Confluência vertiginosa, pois congrega essas correntes pedagógicas, filosóficas e epistêmicas gera um conjunto de perturbações emocionais, cognitivas e políticas. Perturbações que podem levar a incoerências epistêmicas ou criar novos eixos interpretativos.

Vertiginosa, pois gera uma oscilação, um incômodo e perda de equilíbrio teórico e metodológico, exigem um deslocamento e que o (a) pesquisador (a) confronte o desconforto, enfrente a instabilidade objetiva e subjetiva que é gerada ao problematizar o status quo epistêmico, ontológico e político da modernidade/colonialidade.

Figura 03: Esquema arranjo teórico e metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor (SOUZA, 2021).

3.4 Caracterizações Metodológicas

O presente estudo é construído como uma **pesquisa de campo**, uma vez que permite:

[...] aproximação do pesquisador [com a] realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói o conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MINAYO, 2009, p. 61).

Foram quatro meses em Buenos Aires durante o ano de 2018 e 10 meses em Belém (sem considerar a experiência que precede o doutorado) submerso em vivências diversas, com aspectos culturais distintos, como o idioma, os costumes e outros modos de se relacionar, com climas diferentes e conjunturas econômicas e políticas complexas. Apesar das distâncias geográficas e linguísticas, havia aproximações, uma vez que as/os sujeitas/os conjuram lutas sociais, organizam movimentos populares e formações políticas-pedagógicas com lideranças comunitárias e organizações sindicais.

É importante assinalar que a segunda fase da pesquisa de campo, iniciada em janeiro de 2020, na cidade de Belém, foi modificada em decorrência da pandemia (Sars-CoV-2/covid-19) e das medidas de isolamento social (Decreto n. 95955 de 18/03/2020 da Prefeitura de Belém/Decreto n. 729, de 05/05/2020, do Governo do Estado do Pará – Dispõe sobre a

suspensão total de atividades não essenciais (*lockdown*)/Portaria n. 356 de 11/03/2020 do Governo Federal), ações necessárias para o enfrentamento do aumento dos níveis de contaminação pelo novo coronavírus, em virtude disso o trabalho de campo (participação, produção de dados, registros fotográficos etc.) necessitou ser redesenhado com estratégias de investigação na modalidade virtual.

A pesquisa de campo se tornou um campo virtual por meio de participação nas reuniões, formações e eventos on-line. A realização das entrevistas aconteceu no modo virtual, por meio de plataformas de videochamada (*Jitsi Meet*) e de gravação e de armazenamento de arquivos em nuvem (*Dropbox*). Esse processo trouxe novas dinâmicas, interações e procedimentos para a investigação.

A pesquisa é **do tipo qualitativa**, pois, de acordo com as palavras de Minayo (1994), é uma pesquisa que atua:

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22).

Assim, a relação com os (as) sujeitos (as) da pesquisa aconteceu nos territórios dos (as) educandos (as) e educadores (as) populares do NEP e CEIP-H, os encontros foram mergulhados no universo vocabular deles/delas, entre a fala e a escuta, entre as manifestações e as rodas de conversa, nos quais emergiram diferentes mundos e crenças, motivações, aspirações, valores e práticas. Sempre a partir das margens e dos territórios educativos em Belém e em Buenos Aires.

O presente trabalho se caracteriza também como um **estudo de caso**, pois objetivou investigar duas realidades educacionais distintas da América Latina, focalizando nas contribuições das vivências dos educadores e das educadoras populares para a constituição de uma educação descolonizadora. O Brasil e a Argentina possuem processos de constituição histórica, econômica, política e educacional diferente, mas, ao mesmo tempo, com muitas similaridades. São nessas disjunções e junções que se busca compreender os casos.

Contudo, quais as semelhanças históricas, políticas e culturais entre esses territórios educativos e quais pedagogias são formadas nessas vivências? Quais as diferenças entre os movimentos de educação popular do Brasil e da Argentina? A partir dessa comparação, se buscou compreender: como se pode debater a pedagogia numa perspectiva da educação popular libertadora? O que os (as) educadores (as) têm a aprender com os processos pedagógicos que

buscam dialogar com os saberes científicos e com os saberes da experiência? Quais contribuições esses coletivos trazem para a constituição de uma educação descolonizadora?

Concernente a isso, a compreensão de **estudo de caso** neste projeto se coaduna com as colocações de Yin (2005):

A clara necessidade pelos estudos de caso surgem do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativos dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e a maturação de setores econômicos. (YIN, 2005, p. 20).

A presente pesquisa é um **estudo de caso múltiplo**, pois investiga duas realidades em contextos históricos, políticos e econômicos que, em determinados pontos, aproximam-se e em outros se distanciam, ou seja, há divergências e convergências. São debates a partir das vivências de educadores (as) populares na América Latina e Caribe.

O estudo de caso requer uma análise situada, perceber durante as transições dos contextos os diversos acercamentos e afastamentos que existem entre os coletivos populares e as práxis pedagógicas dos (as) educadores (as), tal como elaborar as estratégias para articular os múltiplos casos e considerar os aspectos locais, regionais e intercontinentais.

Como já foi destacado, é uma **pesquisa participante**, pois esta incursão investigativa aconteceu no cotidiano dos (as) educandos (as) e educadores (as), assim como acompanhando as relações dos educadores (as) nos territórios educativos, durante os encontros formativos, participando em protestos e reuniões.

Participar desses encontros revelou um conjunto de conhecimentos coletivos, estratégias pedagógicas e orientações éticas e políticas que vão sendo forjadas nessas pedagogias insurgentes. Participar é constituir relações com os (as) sujeitos (as), relação com o saber e a formação dos (as) sujeitos (as), participação que é fomentada nas atividades diárias, nos hábitos, nos planejamentos, nas reuniões, nos círculos de cultura, nos grupos de estudos, nas manifestações, nas ruas, isto é, no convívio com as pessoas, pois “não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento [...]” (FREIRE, 1988, p. 35).

Conforme Fals Borda (1988), a ciência considerada clássica é a que impera nas universidades e nas dinâmicas de pesquisa acadêmica, ciência clássica que produz padrões de conhecimento que excluem os conhecimentos caracterizados como populares, tradicionais e comuns. A IAP é uma concepção e proposta gnosiológica que se contrapõe à estratificação científica moderna/colonial.

A pesquisa participante é uma postura metodológica contra-hegemônica, uma vez que permite:

[...] nos aproximar de um tipo de brecha metodológica se os pesquisadores engajados seguirem os efeitos dinâmicos do rompimento da díade sujeito-objeto que esta metodologia exige como uma de suas características básicas. São evidentes as potencialidades de se obter um novo conhecimento sólido a partir do estabelecimento na pesquisa de uma relação mais proveitosa sujeito-sujeito, isto é, uma completa integração e participação dos que sofrem a experiência de pesquisa. (FALS BORDA, 1988, p. 59).

Por isso, neste trabalho se apostou na via participativa da investigação com intuito de problematizar o engessado modelo moderno/colonial de ciência, evidentemente que sem desconsiderar as possíveis contradições e limitações que eclodiram, os dilemas Eu-Outro/a, entre outras tensões que brotaram ao longo do processo de pesquisa.

A investigação também é do tipo **pesquisa comparada**, uma vez que realiza a comparação das vivências de educadores e educadoras populares da Argentina e do Brasil. De certo modo, existem aspectos comparativos em relação aos contextos históricos, culturais e políticos e entre os aspectos dentro do campo da educação popular de modo geral e específico.

Salvadori e Biccás (2014), ao entrevistarem o pesquisador Jürgen Schriewer, assinalam que comparar implica:

[...] trocas culturais em geral, e as educativas em particular, não acontecem vertical nem passivamente. São mediadas por culturas, tradições e sujeitos locais e por conjunturas históricas específicas, nas quais ganham sentido. Essa hipótese inclui exatamente uma possibilidade teórico-metodológica que concilia o geral, mais pertinente à tradição sociológica, e o particular, próprio à constituição do campo da história. (SALVADORI & BICCAS, 2014, p. 552).

A comparação realizada aqui foi feita a partir da pesquisa participante com a finalidade de aprender com educandos e educandas, com as suas realidades e com as suas pedagogias populares e decoloniais; além de compreender, nas relações cotidianas e nas dinâmicas mais gerais, como essas vivências e suas práticas, saberes e territórios contribuem para a construção de uma educação descolonizadora.

Evidente que o campo dos Estudos Comparados ou da Educação Comparada possui toda uma tradição epistemológica estabelecida e requer um conjunto teórico e metodológico próprio e uma série de procedimentos específicos do seu campo de estudos (MADEIRA, 2008; SALVADORI & BICCAS, 2014; STRECK, ABBA, SOUZA, 2019; SCHRIEWER, 2019). Embora este trabalho não se alinhe a essas abordagens e suas metodologias, compreende-se que tais aspectos estão presentes. O foco deste trabalho está nos casos e nas diferentes relações e

dimensões produzidas nessas territorialidades e vivências e no diálogo desses casos e seus desdobramentos, limites e possibilidades para uma educação descolonizadora.

3.4.1 Procedimentos Metodológicos

Neste tópico serão apresentados os procedimentos metodológicos: 1) Revisão de Literatura; 2) Sujeitos (as) – Copesquisadores (as); 3) Levantamento Documental; 4) Levantamento Bibliográfico; 5) Realização de Entrevistas; 6) Cuidados Éticos. Essas estratégias colaboram para uma melhor execução da metodologia.

3.4.1.1 Revisão de Literatura

As bases de dados utilizadas para realizar a revisão de literatura foram: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, portal que concentra a produção acadêmica brasileira; a plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online), que congrega periódicos de 15 países (Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, África do Sul, Uruguai, Venezuela e Paraguai); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que congrega 124 instituições brasileiras; o Google Scholar/Acadêmico, mecanismo virtual que organiza e lista textos completos ou metadados de produções científicas; o Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires, que reúne teses, dissertações, monografias, livros e revistas; a plataforma AmeliCA (Conhecimento Aberto para a América Latina e o Sul Global), liderada pela Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); a Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc); e o Sistema Nacional de Repositorios Digitales (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación).

Escolheu-se como categoria de busca nas bases de dados as seguintes palavras-chave: em português, Educação Popular; Argentina; Bachillerato Popular; Brasil; Brasil-Argentina; e em espanhol, Educación Popular; Argentina; Bachillerato Popular, Brasil; Brasil-Argentina.

O objetivo inicial foi identificar se há pesquisas de mestrado e doutorado com a finalidade de comparar ou pôr em diálogo: movimentos, coletivos ou grupos de educação popular, experiências e/ou práticas educativas em educação popular desenvolvidas no Brasil e na Argentina.

Quadro 03: Teses e Dissertações - Brasil

Teses e Dissertações - Brasil			
Ano	Autor	Título	Universidade
2015	Carlos Eduardo Rebuá Oliveira	Da praça ao solo: um novo chão para a universidade: as experiências das universidades populares de Madres de Plaza de Mayo [UPMPM] e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [ENFF] em tempos de crise neoliberal na América Latina [2000-2010]	Doutorado – Educação / Universidade Federal Fluminense (UFF)
2016	Ágata Regiane Quissini	As Políticas de EJA na América Latina em Diálogo com a Educação Popular e Oposição ao Referencial Neoliberal: Leituras entre Brasil e Argentina	Mestrado – Educação / Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
2016	Oscar Hernán Rodríguez Triviño	Educación Popular: “Educación del Campo” y “Educación Rural” en América Latina, derecho nuestro deber del Estado	Mestrado – Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
2017	Luana Pagano Peres Molina	“Vamos por Más”: O Bachillerato Popular Mocha Celis na experiência educacional das travestis e transexuais em Buenos Aires/Argentina	Doutorado – Educação / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2019	Maurício Mendes Belmonte	Fútbol Callejero: processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente	Doutorado – Educação / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2019	Maria das Dores Pimentel Nogueira	A participação da extensão universitária no Processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina	Doutorado – Educação / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Quadro 04: Teses e Dissertações - Argentina			
Teses e Dissertações - Argentina			
Ano	Autor	Título	Universidade
2011	Javier Alejandro García	Aprendiendo a hacer escuelas las complejas y dinámicas relaciones entre bachilleratos populares y el Estado	Mestrado – Antropología Social / Universidad de Buenos Aires
2015	Maximiliano Durán	El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez. Un abordaje filosófico y político	Doutorado – Universidad de Buenos Aires en Filosofía
2017	María Mercedes Palumbo	Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)	Doutorado – Educación / Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Buenos Aires (UBA)
2018	Germán Cantero	Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas	Doutorado – Ciencias de la Educación / Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Buenos Aires (UBA)
2018	Javier Alejandro García	La producción cultural del sujeto crítico Construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"	Doutorado – Antropología / Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Buenos Aires (UBA)
2018	Ezequiel Darío Alfieri	Los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas: La construcción de la Escuela Pública Popular en los marcos del sistema educativo argentino	Mestrado – Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas / Facultad de Filosofía y Letras / Universidad

			de Buenos Aires (UBA)
--	--	--	-----------------------

Fonte: CAPES, Repositório UBA, BDTD, AmeliCA, Sistema Nacional de Repositorios Digitales, 2020.

Quadro 05: Artigos

Periódicos			
Ano	Autor	Título	Periódico
2017	Erick Morris	Una mirada a la educación popular y las epistemologías del Sur: la Universidad Popular de los Movimientos Sociales.	Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas
2011	Mónica de la Fare; Marcos Villela Pereira	Educación de jóvenes y adultos Políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70	Revista Interamericana de Educación de Adultos

Fonte: SciELO, Google Scholar, AmeliCA, Sistema Nacional de Repositorios Digitales, 2020.

As teses e dissertações perpassam por temas como a construção da escola pública popular, a construção de subjetividades, a relação escolar popular e Estado, estudos acerca da extensão universitária, políticas para educação de pessoas jovens, adultas e idosas, enquanto outros realizam uma retomada histórica de movimentos sociais e de intelectuais da educação popular. Há também investigações sobre o Fútbol Callejero (FC)/Futebol de rua no bairro de Moreno (Buenos Aires) e na cidade de São Carlos (Estado de São Paulo) como produtores de metodologias de educação popular.

Carlos Oliveira (2015) debate as universidades populares da Madres de Plaza de Mayo [UPMPM] e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [ENFF] com o intuito de analisar as concepções pedagógicas e as movimentações políticas forjadas por esses movimentos sociais.

Há uma infinidade de pesquisas sobre os Bachilleratos Populares e o movimento de educação popular argentino ou sobre as práticas educativas da CEIP-H, assim como incontáveis estudos sobre a educação popular brasileira e alguns estudos sobre o NEP. No entanto, não

foram encontrados estudos que realizassem o diálogo entre os Bachilleratos Populares da Argentina ou movimento de educação popular argentino e o movimento de educação popular do Brasil ou as experiências de coletivos brasileiros de educação popular.

Esse panorama, construído a partir do material disponível até fevereiro de 2021 nas bases de dados e repositórios digitais citados anteriormente, oferece, ainda que de modo limitado, elementos suficientes para investigar, dialogar e analisar, no campo da educação popular, essas duas realidades latino-americanas e caribenhas.

3.4.1.2 *Sujeitos (as) – Copesquisadores (as)*³

Foram entrevistados (as) 06 educadores (as) da Argentina (CEIP-H) e 06 educadores (as) do Brasil (NEP).

Os relatos de campo são apresentados de forma separada por coletivo/país. Os critérios de escolha dos educadores e educadoras foram: a) estar vinculado ao NEP/UEPA (Brasil) ou CEIP-H (Argentina); b) ter no mínimo seis meses de participação no grupo; c) aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Declaração de uso de imagem. No caso das entrevistas virtuais, um dos critérios adicionais foi o acesso à internet, pois, na época das entrevistas, a cidade de Belém estava em estado crítico com níveis altos de infecção e mortes em decorrência da pandemia da covid-19.

A Declaração do Uso de Imagem e Voz foi solicitada para a elaboração do curta-metragem com as entrevistas de educadores e educadoras e a produção de um podcast⁴ com os resultados da pesquisa, assim como para o uso de algumas fotografias produzidas durante as vivências com os coletivos. O quadro com o perfil dos (as) entrevistados (as) foi apresentado na segunda seção do trabalho.

3.4.1.3 *Levantamento Documental*

Foram analisadas algumas leis, decretos e relatórios, pois, de acordo com Gonçalves (2005, p. 60), o documento “significa todo material escrito ou não, que serve de prova, constituído no momento que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois [...]”; isto é, tais documentos forneceram informações prévias sobre a história dos coletivos, o contexto político-econômico, elementos legais da criação e composição desses coletivos ou intervenção desses grupos, assim

³ Os (As) Sujeitos (as) – Copesquisadores (as) foram apresentados/as em seções anteriores.

⁴ O curta-metragem e o podcast serão divulgados no momento posterior a defesa do trabalho. (ao longo de 2021 e 2022).

como algunas noções iniciais sobre as concepções educacionais expressas nesses documentos. Informações essas que auxiliaram na aproximação com os grupos pesquisados.

Os documentos consultados foram:

- a) Decreto 406/11. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 3713, 26 de Julio de 2011: “Establece que los bachilleratos populares reconocidos por el GCBA, funcionarán bajo la figura de unidades de gestión educativa experimental para la educación de adultos y adolescentes [...]”.
- b) Ley de Educación Nacional n. 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Año CXIV, n. 31.062, 28 de diciembre de 2006:

La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

- c) Normativa sobre planes de estudio de nivel medio en la órbita del Ministerio de Educación del G.C.A.B.A. Buenos Aires, Ministerio de Educación Dirección General de Planeamiento Educativo:

El presente informe tiene como objetivo brindar información sobre la normativa que aprueba los planes de estudio que se desarrollan en los establecimientos educativos de nivel medio de gestión estatal en la órbita del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (MEGC). En este sentido, el informe se estructura tomando en cuenta la oferta educativa del nivel secundario de las Direcciones de Área de Educación Media, Educación Artística, Educación del Adulto y del Adolescente y de la Dirección de Formación Docente.

- d) Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación n. 3520/2010 CYE: “Aprueba la implementación de estudios establecido por res. Nº 6321/95 de la DGCYE, según propuesta pedagógica - PLAN FINES - finalización de estudios- garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria”.
- e) Resolución del Ministerio de Educación n. 250. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 3708, 19 julio 2011:

Artículo 1.- Otórgase reconocimiento para su funcionamiento a los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, cuya nómina se indica en el Anexo, el que a todos sus efectos forma parte integrante de la presente Resolución. **Artículo 2.-** Establécese que los Bachilleratos Populares reconocidos en el artículo 1, deberán completar inscripción en el Registro de Bachilleratos Populares creado por Resolución Nº 279/MEGC/2010 en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo. **Artículo 3.-**

Determinase que las propuestas educativas de los Bachilleratos Populares mencionados, deberán ajustarse a los lineamientos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y el personal docente que se desempeñe en dichas instituciones, deberá poseer los títulos exigidos por la normativa vigente. **Artículo 4.-** Establécese que el reconocimiento para su funcionamiento, no implica el otorgamiento automático ni retroactivo de aporte estatal ni de su financiamiento por parte del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Artículo 5.-** Dése al Registro, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y comuníquese a la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, y a las Direcciones Generales de Planeamiento Educativo, y de Coordinación Legal e Institucional. Cumplido, archívese.

- f) Resolución del Ministerio de Educación n. 669/MEGC/08. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 2925, 8 de Mayo de 2008:

Artículo 1° - Reconocer, a partir del 1° de marzo de 2008, el funcionamiento de los Bachilleratos Populares cuya nómina se indica en el Anexo I, que consta de un (1) folio y forma parte integrante de la presente. **Artículo 2°** - Los Bachilleratos Populares reconocidos en virtud de lo dispuesto precedentemente, son inscriptos en el registro que implementará la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. **Artículo 3°** - Las propuestas educativas de los Bachilleratos Populares reconocidos por el art. 1° de la presente resolución, se ajustan a los lineamientos de la política educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [...].

- g) Resolución del Ministerio de Educación n. 279 - MEGC/10. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 3434, 4 de junio de 2010:

Artículo 1°.- Registro. Créase el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) como propuesta educativa de gestión social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo, dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, donde deberán inscribirse los establecimientos que reúnan las características estipuladas en el artículo 2° de la presente resolución. **Artículo 2°.-** Características. Establécese que los Bachilleratos Populares deben reunir las siguientes características: 1. Poseer el carácter de gratuitos. 2. Organizar equipos de gestión colegiada formado únicamente por integrantes de los Bachilleratos Populares que deciden horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como el nombramiento de su personal directivo y docente. 3. Organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular. 4. Contemplar la realidad, el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los partícipes de la experiencia. 5. Trabajar con equipos pedagógicos, concibiendo al Bachillerato Popular como un espacio colectivo para la reflexión y la acción.

- h) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Art. 1°** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1° Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve,

predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

- i) Resolução n. 903/03, de 17 de dezembro de 2003, do Conselho Universitário da Universidade do Estado do Pará:

[...] como objetivos: a) a formação contínua de educadores e educandos dos diversos cursos da UEPA e da comunidade local; b) a reflexão-intervenção sobre o contexto social e educacional; c) e a integração da Universidade com os diversos segmentos do Estado do Pará, na perspectiva da inclusão social e da pedagogia de Paulo Freire.

- j) Projeto Cátedra Amazônida Paulo Freire – Universidade do Estado do Pará/Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, 2015:

A Cátedra Amazônida Paulo Freire é constituída por universidades localizadas em diferentes estados da Amazônia, com o objetivo de desenvolver atividades de pesquisa, ensino, publicações, eventos, dentre outras, tendo como base o pensamento educacional de Paulo Freire.

- k) Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, 2014:

Este Marco insere-se no âmbito do processo de construção da Política Nacional de Educação Popular, da Política Nacional de Participação Social, das políticas e dos programas para a juventude. Tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação da prática no conjunto de iniciativas de políticas sociais que tenham origem, principalmente, na ação pública e que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativo-formativos das políticas públicas do Governo Federal.

- l) Carta-Manifesto de Movimentos e Coletivos de Educação Popular com Propostas para a Política de Educação Popular em Belém e as Celebrações em torno do Centenário de Paulo Freire, 2020:

A presente Carta-Manifesto, construída coletiva e participativamente pelos movimentos e coletivos signatários, apresenta aos Poderes Executivo e Legislativo, bem como à sociedade paraense, de forma mais geral, propostas em torno de uma Política de Educação Popular para Belém, além de pautar as celebrações em torno do Centenário de Natalício de Paulo Freire, em 2021.

- m) Relatório de Sistematização do Curso de Formação de Educadoras e Educadores Populares das Amazônia. (MOTA NETO, João Colares. *Relatório Curso de Formação de Educadores (as) Populares das Amazônia*. Belém: UEPA-CCSE, 2019c. [no prelo]):

O conjunto de educadores/as e militantes sociais reunidos/as em torno deste Curso de Formação de Educadoras e Populares das Amazônia, tem vinculações diversas com as lutas sociais: educadores/as populares jovens e experientes desenvolvendo trabalho de base em comunidades de periferias urbanas amazônicas, em assentamentos da reforma agrária e em comunidades rurais do Pará; pesquisadores/as ligados a universidades públicas, com grupos de pesquisa com forte característica militante e extensionista, que se expressa

no seu engajamento com as lutas dos setores subalternizados e na produção de conhecimento crítico sobre sociedade e educação na Amazônia; defensores/as de direitos humanos e militantes de diversos movimentos sociais, culturais e artísticos, com atuação no campo e na cidade.

3.4.1.4 Levantamento Bibliográfico

Quadro 06: Referências

Referencial	Produção Bibliográfica
Educação Popular	Streck (2010, 2014, 2013); Esteban e Tavares (2013); Jara (2018); Puiggrós (1993, 2003); Brandão (1984, 2009, 2007); Mejía (2013); Mota Neto (2016); Oliveira (2015); Scocuglia (1999); Freire (1967, 1993, 2004, 2013, 2016); Torres Carrillo (2011); Arroyo (2012, 2013); Korol (2007); Alfieri, Lázaro (2019); Wahren (2020); Rodríguez (2013); Kappelmacher, Rubinsztain, Said (2018); Oliveira e Mota Neto (2019, 2019a); Fals Borda (2008, 2012), entre outros.
Decolonialidade/ Pensamento Crítico Latino- americano e Caribenho	Catherine Walsh (2006; 2007; 2009); Ramon Grosfoguel (2007; 2010); Restrepo e Rojas (2010); Santiago Castro-Goméz (2005; 2007); Edgardo Lander (2005) e Enrique Dussel (1977; 1994; 1996; 1997; 2001; 2005; 2007; 2012). Ochy Curiel (2019, 2007), Silvia Cusicanqui (2010), Frantz Fanon (2008), Lélia Gonzales (1988), Rita Segato (2012, 2018), Maldonado Torres (2007, 2016), Gonçalves (2015), entre outros.
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire	O Legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia (2019); Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e narrativas pedagógicas (2018); Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Relatos de pesquisas e de práticas educacionais (2015); Formação Pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos (2011).
Cooperativa de Educadores (as) Investigadores (as) Populares Histórica	Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA (2016); ALFIERI, Ezequiel Darío. Los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas: La construcción de la Escuela Pública Popular en los marcos del sistema educativo argentino (2018); ALFIERI, Ezequiel; LÁZARO, Fernando. Lo político pedagógico: los Bachilleratos Populares en Argentina Bachilleratos Populares na Argentina: a disputa política pedagógica da educación popular (2019); Praxis 2. Revista de educación y movimientos sociales (2018); Praxis. Revista de educación y movimientos sociales (2016); Educación Popular desde los bordes. Mirada(s) desde el Bachillerato Popular Maderera Córdoba (2019).

Produção Audiovisual NEP	25 anos do NEP: Paulo Freire e as Ações de Ensino, pesquisa e extensão do NEP https://www.youtube.com/watch?v=lf9DYCxz1ic Centro de documentação e memória da educação de jovens e adultos da Amazônia https://www.youtube.com/watch?v=1f0I9E8CRhA
Produção Audiovisual CEIP-H	Presentación libro: Educación Popular desde los bordes https://www.facebook.com/ceiphistorica/videos/556196465177952 Conversatorio sobre Educación Popular em tempos de Pandemia https://www.facebook.com/ceiphistorica/videos/876992226152764

Fonte: Elaborado pelo autor (SOUZA, 2021).

O quadro de referência acima sistematiza as principais produções que orientam este trabalho investigativo, o quadro está dividido em quatro eixos. Os dois primeiros são as produções de autores e autoras referências do campo da educação popular libertadora e o segundo eixo indica as obras do campo da decolonialidade e da teoria crítica social e filosófica latino-americana e caribenha. Os outros dois se referem à produção dos coletivos de educação popular.

Partir do método analítico significa partir desde os conhecimentos produzidos pelos (as) sujeitos (as) e pelos coletivos envolvidos no processo de investigação. A teorização desde os (as) sujeitos (as) e com os (as) sujeitos (as) parte de duas vias. A primeira é considerar as falas e relatos dos (as) entrevistados (as) acerca dos temas e indagações levantados pelo pesquisador. A segunda é tomar como referência livros, artigos, cadernos pedagógicos e materiais audiovisuais produzidos pelo NEP e pelo CEIP-H.

O processo analítico se origina já na busca da produção dos grupos, esses materiais bibliográficos precedem a pesquisa de campo, pois essas obras e materiais são as práticas educativas já sistematizadas e socializadas pelos coletivos e que ofereceram os primeiros suportes teóricos para a definição incipiente do problema de pesquisa, o problema que foi ganhando forma e se consolidando durante o processo de investigação em campo e com a intervenção analítica do pesquisador.

3.4.1.5 Realização de Entrevistas

As entrevistas realizadas foram individuais e coletivas como forma de ouvir os (as) sujeitos (as), conhecer um pouco as trajetórias, entender quais são as concepções teóricas, políticas e éticas que orientam suas práticas; visualizar os saberes forjados nas atividades, as

metodologias de ensino, as perspectivas epistemológicas e as relações afetivas e suas criações pedagógicas.

Gil (2008, p. 108) define a entrevista como a técnica que:

[...] o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, pois “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado” (OLIVEIRA, FONSECA & SANTOS, 2010, p. 46).

Como se adota um método analítico, aqui talvez seja um procedimento contraditório ou limitado, pois as conversas possuem uma temática definida pela investigação, isto é, a vivência dos educadores e educadoras populares; é um encontro com algumas finalidades já estabelecidas pelo pesquisador e pela característica de uma pesquisa de doutorado. São pontos de partidas inerentes ao processo de pesquisa acadêmica, todavia esses pontos e temas vão sendo redesenhados e precisam ser dialogados com os (as) sujeitos (as) da investigação.

Com ajuda do levantamento bibliográfico e documental, e com as observações participantes foi possível construir um roteiro que forneceu orientações iniciais para fomentar o diálogo. Todavia cada entrevista foi impondo uma dinâmica diferente, algumas questões surgiam e outras eram ignoradas, ou seja, a abordagem dialógica e participativa ativa trouxe inúmeras tensões, questionamentos, digressões e muitas criações e novas indagações.

As perguntas foram divididas em dois núcleos (Roteiro Apêndice A e B), o primeiro foi denominado de núcleo básico que consiste em indagações sobre a concepção de educação, o papel do (a) educador (a) popular, a trajetória de vida dos (as) educadores (as) entre outras indagações; e o segundo foi designado como núcleo específico, esse núcleo indagou acerca das peculiaridades da formação construída pelo grupo de EP, das práticas em sala de aula e dos temas escolhidos, das relações com a comunidade, projetos desenvolvidos.

Os roteiros das entrevistas e das observações participantes foram reelaborados diversas vezes a partir dos questionamentos em campo e dos diálogos com os (as) sujeitos (as). As questões norteadoras estão agrupadas da seguinte forma: Quais são as motivações sociais, pessoais e políticas presentes nas concepções pedagógicas dos (as) educadores (as)? Como os coletivos populares articulam as suas atuações pedagógicas nos territórios educativos? Quais são os referenciais teórico-metodológicos desses coletivos? Quais dinâmicas objetivas e

subjetivas estão presentes na relação educador (a)/educando (a)? Quais saberes são forjados nessas experiências? Como é organizado o trabalho pedagógico? Quais são os espaços de formação política e pedagógica? Quais projetos educativos e políticos são expressos na práxis educativa popular? Dentre outras indagações que orientaram os encontros e as conversas.

3.4.1.6 Cuidados Éticos

Os cuidados éticos são imprescindíveis ao se realizar a pesquisa, o respeito ao (à) Outro (a) é fundamental, todo o processo de investigação científica desde o planejamento à execução precisa manter uma postura ética.

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, submetido com o CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 35303619.8.0000.5149 e aprovado pelo parecer número: 4.357.959 (COEP/UFMG).

A ética na pesquisa é orientada por quatro princípios, conforme Teixeira e Oliveira (2010, p. 18), são eles:

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvos [...] a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência);
- d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos [...].

Esses princípios deverão ser expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C e D) e na Declaração de Uso de Imagem, Voz e Som (DUIVS – Apêndice E e F) para a garantia dos direitos dos sujeitos e sujeitas que participaram da investigação.

Desta forma, a pesquisa foi efetivada:

Por meio da investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor material utilizável para o trabalho científico). (GONÇALVES, 2005, p. 60).

Os dados obtidos foram organizados, sistematizados e analisados tomando como fundamentação teórica a decolonialidade, teorias críticas das periferias epistemológicas do sistema-mundo e o arranjo teórico-metodológico da educação popular libertadora e como

método de interpretação o analítico. Os resultados, as problemáticas e dilemas desta investigação serão apresentados nas próximas seções.

Para desenvolver a metodologia proposta, foram utilizados como recursos materiais o uso de gravador de áudio (*smartphone*), filmadora digital, cadernos (diário de campo), plataformas virtuais de comunicação, armazenamento em nuvem e gravação on-line, aplicativos diversos e *notebook*.

Então, a partir daqui são apresentados os recortes das falas concedidas, trechos e relatos selecionados de momentos que foram interpretados pelo presente pesquisador como as falas e momentos significativos (do ponto de vista objetivo e subjetivo desta investigação). Foram significações construídas de maneira coletiva, contudo a escolha é consequência do acúmulo teórico, metodológico e de todo o caminho percorrido na investigação como: formação acadêmica, experiência docente, conversas com orientador e coorientador, com os (as) companheiros (as) do grupo de orientação, apontamentos da banca de qualificação e com a formação político-pedagógica com diversos coletivos de educação popular pela América Latina e Caribe ao longo desses 10 anos.



Fonte: SOUZA, 2021.

04 Educação Popular, Movimentos Populares e o Povo: Tramas, Enredos e Conceitos



Fonte: SOUZA, 2021.

Ao longo do trabalho de campo, no processo de levantamento bibliográfico e nas conversas com os (as) companheiros (as) de trabalho surgiram indagações como: o que é educação popular? Por que popular? Povo ou classe trabalhadora? Como se relaciona o popular e a decolonialidade? Entre outras questões. Por conta dessas interrogações, este texto irá debater sobre o popular, educação popular, decolonialidade e os seus sentidos. O texto está dividido em quatro momentos: a) Povo e Popular e o Populacho: Conceituando a partir das margens; b) O Popular: território em disputa; c) De qual educação popular estamos falando? d) Educação Popular, Escola, Universidade e Ciência.

4.1 Povo e Popular e o Populacho: Conceituando a partir das margens

Neste trabalho é comum o uso dos termos “cultura popular”, “educação popular”, “movimento popular” e “sujeito (a) popular”. São fenômenos distintos, contudo interdependentes, todos esses termos estão acompanhados do adjetivo *popular*, ou seja, o popular tipifica o tipo de cultura, de educação e de movimento, logo são atribuídos novos sentidos às palavras acompanhadas pelo *popular*.

Afinal o que é o popular? De acordo com o dicionário *Michaelis*, o popular (lat. *popularis*) significa aquilo que provém do povo, pertence ao povo ou é próprio do povo (lat. *Populus*; ing. *People-*, fr. *Peuple*; it. *Popolo*). Povo também designa um composto de “diversos grupos locais, ocupando território delimitado e consciência da semelhança existente entre seus membros pela homogeneidade cultural” (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2019). Outra expressão comumente associada ao povo é a palavra populacho, que na definição é aquilo que provém do povo ou aquilo que define o indivíduo ou uma parcela de pessoas em condições socialmente menos favorecida.

Povo, popular e populacho inicialmente são palavras que nos remetem a um segmento socioeconômico, uma identidade social e política ou a uma expressão pejorativa e marginalizada. São definições que a priori estão incrustadas no imaginário social e vão se perpetuando no decorrer do tempo.

As palavras “povo” e “popular” aparecem como substantivo, adjetivo ou verbo. Em assertivas como “as camadas populares necessitam de condições melhores de vida”; “a voz do povo é a voz de Deus”; “a sabedoria popular precisa ser mantida”; “o futebol e o samba são do povo”; “o povo não sabe votar”; “os segmentos populares são despolitizados”; “o povo é o reduto da revolução social”; entre outras afirmações que ora atribuem ao povo e ao popular um lugar social, uma identidade peculiar, ora evocam características específicas de um grupo de indivíduos marginalizados ou revolucionário.

Enquanto conceitos teóricos, povo e popular são polissêmicos e são abordados em diversos campos teóricos como: Estudos Culturais (Raymond Williams e E. P. Thompson, Stuart Hall); História Cultural (Peter Burke, Carlo Ginzburg, Roger Chartier e Michel de Certeau); filosofia e linguagem (Mikhail Bakhtin); Antropologia; Sociologia; entre outros campos. Esses múltiplos olhares decorrem do fato de que povo, popular e cultura popular não são conceitos autônomos, são conceitos “em relação com”, em relação com a noção de cultura, sociedade e história e com as condições econômicas e políticas.

Em virtude dessa multiplicidade de abordagens, optou-se por trazer para o debate alguns estudos que realizaram sínteses das principais concepções sobre o povo e o popular, uma vez que a finalidade aqui não é esgotar a temática (que merece um estudo mais aprofundado). Foram elencados os trabalhos de Brandão (1995), Zaluar (1994), Hall (2003), Laclau (2005), Ortiz (1997) e Dussel (2006) com intuito de construir um mapeamento das diversas conceituações sobre o “povo” e o “popular”. No primeiro momento, é feita uma exposição descritiva das elaborações teóricas dos (as) autores (as) e, no segundo, apresentada a concepção adotada nessa investigação.

Conforme Hall (2003), a transição para o sistema capitalista (primeiro para modelo de capitalismo agrário e posteriormente o modelo industrial) constituiu a classe trabalhadora e a classe burguesa. A cultura produzida nessa relação de classe desde então passou a ser hierarquizada, isto é, a burguesia possui uma cultura erudita, logo “superior”, enquanto a cultura da classe trabalhadora é determinada como popular, dita “inferior”.

Contudo, ao mesmo tempo em que é produzida uma segregação entre as culturas, o capital, enquanto ideologia econômica e política sistematizada, precisa convencer a classe trabalhadora e disputar o sentido cultural dessa classe, ou seja, necessita consolidar um consenso entre as classes para que possa manter a ordem social capitalista. A disputa de sentido é necessária, pois é no “popular” que reside a oposição (e a compatibilidade) da ordem social capitalista, pois as contradições materiais e a preservação de determinadas tradições não coincidem com o “ethos capitalista”.

Nas palavras do autor:

Na realidade, o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo e a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A "transformação cultural" um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas. Em vez de simplesmente "caírem em desuso" através da Longa Marcha para a

modernização, as coisas foram ativamente descartadas, para que outras pudessem tomar seus lugares. (HALL, 2003, p. 248).

No contexto de um continente ávido por mudanças, o advento das transformações tecnológicas produziu novas sociabilidades, criando outros estilos de vida e questionando os “modos antigos” de viver. Criando uma fronteira, um campo de ação e reação, “a cultura popular não é, num sentido “puro”, nem as tradições populares de resistência a esse processo, nem as formas que a sobrepõe. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas” (HALL, 2003, p. 248-249).

É o terreno da contestação e da aceitação, da destruição e da recriação. A cultura popular é um saber-fazer cheio de oscilações, repetições e rupturas. Como destaca o autor:

O estudo da cultura popular tem oscilado muito entre esses dois polos da dialética da contenção/resistência. Algumas inversões surpreendentes e admiráveis têm ocorrido. Pensem na enorme revolução na compreensão histórica que ocorreu quando a história [...] foi revirada pelo acréscimo da história do povo turbulento e ingovernável. As tradições populares dos trabalhadores pobres, das classes populares e do “povão” do século dezoito parecem, hoje, formações quase independentes [...]. (HALL, 2003, p. 249).

O entendimento é o de que a cultura popular é essa fronteira pulsante onde existem sujeitos que também constituem a história e elaboram símbolos e códigos autênticos, ou seja, uma cultura que permite entender outras relações que escapam a conceituação de cultura erudita, ou classe trabalhadora estritamente operária. O popular abre outras chaves de interpretação ao mesmo tempo em que traz uma série de complexidades.

Afinal, o que significa o *popular*? Para Stuart Hall (2003), é possível abstrair sentidos ambíguos quando se diz que algo ou alguém é popular, pode ser, por exemplo, quando algo é consumido em massa, relacionado aos bens culturais do mercado e associado quase sempre à manipulação do povo para o consumo desenfreado e inconsequente dos produtos da indústria cultural capitalista. A outra percepção interpreta o popular e o povo como reduto de resistência anticapitalista, batalhando contra a imposição hegemônica e que constrói culturas alternativas e inovadoras.

Existe ainda, de acordo com Hall (2003), uma definição de popular que enuncia como “popular tudo o que ‘o povo’ faz ou fez”. Esta se aproxima de uma definição “antropológica” do termo: a cultura, os valores, os costumes e mentalidades [*folkways*] do ‘povo’. Aquilo que define seu ‘modo característico de vida’” (HALL, 2003, p. 256).

Entretanto, nenhuma das definições alcança a rede complexa que é o território da cultura popular, uma vez que esse/a sujeito/a pertence a um emaranhado de

enfrentamentos, deslocamentos e reelaborações culturais, nenhuma interpretação carregada de maniqueísmo abrangerá a “dialeiticidade do popular”.

O/A sujeito/a popular é produtor/a e consumidor/a cultural, para o autor a cultura do/a sujeito/a popular:

[...] em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares. Neste sentido, a definição retém aquilo que a definição descritiva tem de valor. Mas vai além, insistindo que o essencial em uma definição de “cultura popular” em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo). Com a cultura dominante. Trata-se de uma concepção de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural. Considera o domínio das formas e atividades culturais como um campo sempre variável. Em seguida, atenta para as relações que continuamente estruturam esse campo em formações dominantes e subordinadas. (HALL, 2003, p. 257).

A cultura popular é uma rede complexa de poder, é o terreno da negociação, repressão e rebeldia. É um espaço de correlações de forças, pois pode validar concepções de mundo, linguagens e sonhos dos/as sujeitos/as oprimidos/as e, por outro lado, pode ser utilizado para dividi-los/las, usando argumentos nacionalistas para deslegitimar as lutas por melhores condições materiais de existências, alegando que oposições e questionamentos são um ataque à nação e à denominada “soberania do povo”.

Na perspectiva do antropólogo Brandão (1995), ao estudar a “cultura popular” e “o popular”, há necessidade de se entender que há uma polaridade semântica inerente ao debate; polaridade expressa nos núcleos “nós e os/as outros/as”, essas duas formas de inteligibilidade da cultura popular geram uma série de ambiguidades no entendimento da ideia de povo e de popular.

De acordo com o autor, podemos exemplificar da seguinte maneira:

1º um “nós” qualificado (a “alma da nação boliviana”) um “nós” desqualificado (uma evidência cultural do atraso do povo deste país, de onde eu provenho);

2º um “eles” qualificado (um sistema de valores da identidade Aymara) um “eles” desqualificado (o visível atraso cultural dos negros do Brasil, se comparado com os dos Estados Unidos). (BRANDÃO, 1995, p. 105).

O popular é constituído por uma ambiguidade que opera qualificando o/a outro/a, atribuindo juízo de valor e instalando escalas de importância para os grupos humanos. O “nós” se refere a todos/as os/as membros/as da nação (uma nação idealizada), aqueles/as que formam de modo democrático a civilização são sujeitos/as considerados/as livres e

autônomos/as, pertencentes a uma herança cultural única e legítima que necessita ser conservada e cultivada.

Os/as “outros/as” são o oposto da tipologia ideal de “povo”, pertencem ao país, mas à nação, ocupam a marginalidade social, geográfica, econômica, cultural e ontológica. É um povo “menos digno de ser povo”, é o estranho, o peculiar ou digno de pena. O “povo” é chamado a compor a nação, mas não qualquer “povo”, é somente o “povo ideal”. Conforme o autor, na Europa e nas Américas, a categorização do “povo” traz em seu cerne mecanismos que atribuem inúmeros valores aos/às envolvidos/as, podemos identificar três tipos de valores destinados a esses/as sujeitos/as:

- a) Os homens bons e livres, cidadãos (separados ou associados a uma aristocracia e/ou a um clero, conforme o caso);
- b) Os subalternos reconhecidos como trabalhadores e variadamente qualificados ou não como “ordeiros”, “respeitáveis”;
- c) Os desqualificados sociais, a “gentalha”, os “vagabundos” e “bandidos”, a quem vários momentos na história de nossos países de um lado e de outro do Atlântico, serão associados: os camponeses, os subempregados urbanos, os indígenas, os ciganos e outros étnicos subalternos. [...]. (BRANDÃO, 1995, p. 107).

Essa tríade tipifica o popular como um modelo de distinção social, modelo esse necessário para erguer uma “nação livre e civilizada”, demonstra um escalonamento padrão de humanidade, padrão dotado de erudição, tradição requintada e produtora da “cultura oficial”. Do outro lado, um setor de pessoas numa região intermediária, um povo que produz uma cultura inferior, rudimentar e com simbologias primitivas, representando um estágio anterior do desenvolvimento social e econômico.

Essa camada populacional está associada aos/às trabalhadores/as, pobres, comunidades tradicionais, isto é, são seres humanos classificados como seres de “segunda classe”. Existe também a tipificação do povo como plebe ou populacho, grupo populacional marginalizado, incapaz de produzir cultura, somente consome os produtos culturais hegemônicos, são indivíduos/as designados/as como gentalha, são desumanizados/as.

Na história, a teorização europeia da cultura surge na disputa entre dois “programas culturais” – embate entre Iluminismo e Romantismo. A cultura popular é definida como uma cultura não oficial, a cultura popular é domínio das classes subalternas, estas incluíam pessoas artesãs, crianças, mulheres, mendigas, camponesas etc. (BRANDÃO, 1995).

O Iluminismo reforçava a dicotomia entre cultura erudita e popular, superior e inferior, civilizada e selvagem. Considerava a cultura erudita como eixo central para o desenvolvimento de uma sociedade moderna e próspera. Esse projeto cultural assumiu diversas faces ao longo da história, por exemplo, nas Américas estava encarnado nos princípios colonialistas de impor o ideário civilizador aos/às “outros/as” denominados/as de selvagens pelas pessoas invasoras. Em resumo, essa concepção busca integrar esse/a outro/a à sociedade moderna, contudo o/a mantendo como marginalizado/a.

Pessoas que pensavam a partir do viés romântico valorizavam o “homem do povo”, pois o popular é aquele ligado à natureza, rechaçando o ideário racionalista de humanidade e apontando para a primazia do estado de natureza, a origem selvagem do homem popular era o estado de pureza e inspiração humana, isto é, uma celebração da incultura ou de um primitivismo cultural necessário, uma visão positiva das tradições e raízes dos seres humanos.

Nas análises de Brandão (1995):

Ao reconhecerem no bojo de sua “descoberta”, uma relação inevitável entre uma tradição culta, erudita e regida pela razão, e uma tradição popular, simples e regida pela sensibilidade [...] o “popular” deixa de ser uma espécie de estágio anterior e inferior da cultura que a razão ilustrada supera na Europa, para tornar-se um valor dado pela ancestralidade, pela manutenção intencional da tradição, o lugar do que é autêntico por ser ainda puro. O valor popular deixa de ser o resquício da cultura a ser culturalmente superado, inclusive por uma ação pedagógica, para tornar-se fonte de inspiração da correção necessária dos desvios da cultura ilustrada, erudita. (BRANDÃO, 1995, p. 112).

Contudo, essa ambivalência vai sendo abandonada e o popular e a cultura popular passam a ser compreendidos como um “terreno em disputa”. O/A sujeito/a popular é produtor/a de cultura, consome e compartilha símbolos, ritos, costumes e práticas, assim como rejeita ou incorpora bases simbólicas, posições sociais e linguagens. O/A sujeito/a popular preserva tradições ou moderniza suas construções culturais em um processo de reelaboração constante.

Na América Latina, a cultura popular, nos anos 60, foi compreendida como produção e reprodução de símbolos e imaginários que estão em constante disputa política, sejam como instrumentos de conservação das estruturas sociais ou como instrumentos de subversão e transformação.

Pode-se visualizar nas colocações do autor que na América Latina:

Começaram a elaborar práticas de uma ação política transformada através da cultura, tudo o que até então era considerado como folclore, ou o corpo das tradições populares, passou por uma muito intensa crítica. E se assim foi, tudo se devia ao fato de que o objetivo dos primeiros movimentos de cultura popular era reinventar com o povo a sua própria cultura, a fim de torná-la um meio e um processo de sua própria libertação. (BRANDÃO, 1995, p. 138).

Foram constituídos projetos sociais, programas educativos e movimentos políticos que buscaram enfrentar as dicotomias presentes no debate político e sociológico. Com o objetivo de romper com a visão estereotipada da cultura popular, a visão que atribui ao/a sujeito/a popular adjetivos de falta, carência e/ou pobreza. Esses novos movimentos de releitura fomentaram a compressão de que os/as sujeitos/as populares são atores/atrizes políticos/as autônomos/as.

O lugar do popular é o lugar das tensões, seja por posições políticas progressistas ou conservadoras, é o lugar das nuances e da encruzilhada entre modernidade e tradição. Desde os movimentos de cultura popular dos anos 60 até o período atual, as classificações dos tipos e categorias de culturas são carregadas de ambivalência, isto quer dizer, concebidas entre: erudita versus popular; dominante versus dominada; alienada versus libertadora; urbana versus rural.

O dilema da construção de uma cultura popular nacional (pelo viés progressista) esbarra no mesmo questionamento da ideia de nação (pós-independência e conservadora), uma vez que essa “nação” é uma abstração homogeneizadora, uma vez que os/as sujeitos/as populares são plurais, logo a ideia de nação busca encobrir o antagonismo, porém esse efeito é inerente a uma ideia monocultural de sociedade.

Indivíduos/as que se aproximam por viverem no mesmo território e compartilhem signos culturais comuns ao mesmo tempo se distanciam por diferenças como: região, etnia, gênero, divisão social do trabalho, ancestralidade, língua etc.

O projeto político e educativo que não compreender essa complexidade, seja um programa de esquerda ou social-democrata, validará uma estrutura nacional que subalterniza o “povo”, que potencializa o ideário de “nação”, que encobre o/a “Outro/a”, pois:

Nos meios mais militantes, uma proclamada unicidade de destinos – a libertação autoconstruída do povo e a construção popular de um outro modelo de estrutura social - impunha uma opacidade teórica e empírica da maneira como em qualquer sociedade diferentes modelos de cultura surgem, comunicam-se, interinfluenciam-se e transformam-se. O resultado mais visível de tudo isso era uma dissolução uniformizadora da diversidade das culturas. (BRANDÃO, 199, p. 153).

Por mais progressista, libertário e crítico que seja o programa político e educativo de determinado movimento social ou coletivo de cultura e de educação popular, seja partido de esquerda ou organização sindical, a manutenção do olhar restrito e uniforme sobre o povo e o popular engendra uma padronização dos/as indivíduos/as e negação das diferenças, ou seja, será mais movimento de colonização da alteridade popular.

A socióloga Alba Zaluar (1994), ao investigar as organizações populares do conjunto habitacional “Cidade de Deus”, realiza balaço e debate relevante sobre as teorias antropológicas, políticas e sociológicas sobre “o pobre”, “o povo” e “o popular”, conceitos utilizados com frequência em diversos espaços da sociedade, como no cenário político partidário, na classificação de produtos culturais ou na rotulação de grupos sociais, nomenclaturas que estão incorporadas nas gramáticas acadêmicas e sociais da América Latina e Caribe.

A autora aborda inúmeras representações sobre “o pobre” e “o povo”, aqui serão destacadas apenas duas correntes apresentadas pela pesquisadora. A primeira, segundo ela, é uma abordagem crítica que tem como referência as ilações teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels e as interpretações marxianas sobre classe trabalhadora e outra que congrega diversas correntes teóricas sobre estudos da “cultura da pobreza”.

Na categorização marxiana do contexto europeu, quem não possui os meios de produção é identificado/a como: classe trabalhadora, exército industrial de reserva, superpopulação relativa aos meios de produção (imigrantes rurais, trabalhadores/as desempregados/as, trabalhadores/as excluídos/as ou substituídos/as por pessoas mais jovens, além das pessoas em situação de miséria), as *paupers* (pessoas em condição de miséria) e *lumpemproletariado* (excluída da categoria classe trabalhadora, pois constituída por pessoas tidas como criminosas e vagabundas) (ZALUAR, 1994).

As camadas populares são lidas a partir dessa ótica e entendidas como categoria de trabalhadores/as marginais, todavia essa classificação traz problemáticas que residem inicialmente no processo de transplantar as interpretações e estudos referente aos contextos de economias capitalistas metropolitanas, pois:

O conceito de trabalhador marginal ou massa marginal, usado para dar conta desta realidade nos países de economia chamada dependente, já foi suficientemente criticado por seu apelo a disfuncionalidade em relação ao processo de acumulação capitalista e a desintegração social do próprio trabalhador marginal (cf. Oliveira, 1977; Kowarick, 1975; Cardoso, 1977; Paoli, 1978). Mas se o processo de acumulação de capital nos países de economia dependente parece ter sido desvendado nesta discussão, o mesmo não se pode dizer do processo de construção

de um ou mais atores políticos entre os trabalhadores urbanos, cujo entendimento ainda parece padecer da comparação negativa com a classe operária organizada. Por contraste, a massa dos trabalhadores urbanos ainda é apresentada como "manipulada", "passiva", "desintegrada", "immediatista", "primitiva", "pré-política". Um diagnóstico no mínimo demasiadamente generalizador, dadas as ambiguidades e tensões observáveis nas práticas políticas dos trabalhadores pobres, existentes, aliás, também na classe operária organizada. (ZALUAR, 1994, p. 39).

A categoria de operário/a ou trabalhador/a apresentou nos países do capitalismo periférico, como a América Latina, uma rigidez conceitual que não conseguia compreender as múltiplas divisões sociais do trabalho, assim como diversas manifestações, as diferentes organizações e segmentações da denominada classe trabalhadora.

Uma saída interpretativa para ir além da compreensão monolítico foi o uso do conceito de "classes populares urbanas". Foi uma alternativa para estabelecer uma identidade comum para compreender as dinâmicas de trabalhadores/as marginais que não se encaixavam na classificação tradicional de "classe trabalhadora" (ZALUAR, 1994).

As classes populares urbanas são grupos subalternos submetidos a situações de exploração ainda mais grotescas e cruéis do que as camadas trabalhadoras de países capitalistas metropolitanos. A busca por uma identificação comum, isto é, por um demarcador central desses/as diversos/as sujeitos/as, trouxe um conjunto de ambiguidades, pois:

Nas tentativas de sair dos impasses colocados pelo mapeamento e avaliação das manifestações culturais da pobreza, uma solução tem sido bastante influente, tanto nas correntes que tentam caracterizar os pobres como o último bastião do tradicionalismo no Brasil, isolando-os e criando fronteiras ideológicas entre eles e o resto da sociedade, como nas correntes que fazem, dos pobres, partícipes plenos da cultura brasileira, seja como parte harmoniosamente integrada a ela, seja como meras criaturas da dominação. (ZALUAR, 1994, p. 40).

Essa perspectiva afirma que tal fragmentação dificulta a organização política, uma vez que as pautas são reduzidas a questões imediatas e "bandeiras espontaneístas". Deixando de lado a luta de classes, pois são organizações imediatistas, em termos gerais, significa ausência de uma consciência de classe social.

Os estudos da "cultura da pobreza" designam como povo ou popular aquele conjunto de indivíduos/as que pertencem a uma "cultura de carência". Percepções de uma cultura individualista, que demonstra uma determinada indiferença política, uma apatia em construir organizações reivindicativas. Isso ocorreria por conta de algumas condições

como a inviabilidade de acesso aos códigos simbólicos considerados necessários para superar as dificuldades sociais, a exclusão durante a escolarização e a ausência de engajamento social.

Todavia, essa narrativa não considera que:

[...] a pobreza é um conceito comparativo, e sua qualidade relativa aos outros gira em torno da desigualdade social. Esta não é uma consequência de sua cultura, mas o resultado de políticas públicas que provocam uma real privação material e uma real exclusão dos pobres nos campos ocupacional, educacional e político. O que os exclui não é, portanto, o seu propalado fatalismo, desmotivação para o trabalho, apatia e resignação, nem a sua exclusão no campo educacional é consequência de uma suposta restrição no seu estoque simbólico. (ZALUAR, 1994, p. 41).

Na verdade, essa abordagem encobre as relações de poder imbricadas nos contextos culturais e políticos, bem como desconsidera as políticas públicas que produzem a perpetuação da desigualdade social. É uma análise que busca responsabilizar o/a indivíduo/a por um conjunto complexo de fatores.

As duas concepções (trabalhador/a marginal e cultura da pobreza) constroem o popular como o *locus* da pobreza, do pensamento manipulável, com ideias desagregadas, incapaz de organizar a luta social, são consideradas pessoas que possuem uma visão distorcida da realidade. É o lugar da irracionalidade, da ignorância e do comodismo político.

Essa percepção de um grupo sem organização política, com condutas imorais ou posturas manipuláveis, entre outros rótulos e marcações pejorativas, desconsidera as dinâmicas de transição entre homogeneidade e heterogeneidade, entre contestação e manipulação. Como aponta a socióloga:

[...] altamente heterogênea no que diz respeito a sua inserção no processo produtivo, as suas preferências religiosas ou as suas tradições regionais, mas homogeneizada em termos de suas condições de vida, sua pobreza e exclusão relativas. [...] E é no local de moradia, nas associações reivindicatórias e agremiações recreativas, nas praças, esquinas e bares, na rua e na casa que transcorre este vasto processo dinâmico de formação cultural, tornando o mundo denso de significados nem fixos, nem finais, nem únicos. E é aí que a heterogeneidade econômica, do ponto de vista dos lugares que ocupam no processo produtivo, cede lugar a homogeneidade das múltiplas práticas cotidianas das classes populares, a troca de experiências de subalternos, aos múltiplos modos de oferecer resistência a dominação, a construção de uma identidade social mais ampla do que a de classe operária - a de trabalhadores pobres. (ZALUAR, 1994, p. 49-50).

As identidades de operário/a, trabalhador/a, pobre ou povo não dão conta das múltiplas características de sujeitos e sujeitas populares, sejam esses/as designados/as como as camadas mais pauperizadas dos centros urbanos, das comunidades tradicionais/originárias ou campesinas.

Para Ortiz (1997), a ideia de popular está fortemente atrelada à ideia de nação (já abordada no texto). Essa imagem se constitui através de projetos idealizados a serviço de determinados grupos sociais hegemônicos, projetos esses que podem apresentar uma representação negativa ou positiva do “caldo cultural” de cada sociedade.

O caso da América Latina é exemplar. Durante o século XIX e parte do XX ela anima os intelectuais, os políticos e os movimentos culturais (cinema, literatura, pintura etc.). Dos muralistas mexicanos aos modernistas brasileiros, temos a presença de um ideal constante: a nação. Mas é preciso ter claro. Essa entidade, idealizada pelo pensamento, não se realiza como atualidade; ela é sempre algo incompleto. Este é o seu segredo. Por ser utópica, defasada no tempo, sua construção galvaniza a imaginação de todos. Frente às agruras do presente, aos impasses, às dificuldades (pobreza, subdesenvolvimento, atraso tecnológico), a nação cristaliza um sonho ainda não materializado. Cada país busca então, nas raízes de suas expressões populares, os elementos dessa autenticidade almejada. A cultura popular age, assim, como substância simbólica que articula uma alteridade possível. Ela encerra na mente dos homens, as potencialidades de um mundo “diferente”. (ORTIZ, 1997, p. 735).

Há a busca da autoimagem “autêntica” de um povo, povo esse com inúmeras virtudes, com ricas expressões culturais no cinema, literatura, dança e festejos que celebram o orgulho e o pertencimento de compartilhar essas características “autênticas da nação”. Ao mesmo tempo, essa ideia de “autenticidade” do construto de “povo” e de “nação” é um ideal ainda não alcançado, são símbolos, memórias e desejos que estão em constante construção e que operam em movimento de valorização das suas raízes e de consolidação do ideário que ainda não se conformou.

O sociólogo Ortiz (1997), além de desenvolver as imbricações do conceito de “povo” ou “popular”, inicialmente vinculado à construção de um imaginário social de “nação” e de formação e consolidação de uma nacionalidade desejada, aborda o “popular” no contexto da globalização, ou, como ele nomeia, modernidade-mundo.

A modernidade-mundo, isto é, os avanços tecnológicos nas esferas da comunicação (telefonia, televisão e *internet*) e dos transportes (aéreo, terrestre e marítimo) possibilitaram diversos encontros culturais, é possível penetrar em outras realidades e conhecer outras manifestações culturais e identidades.

[...] somos cidadãos mundiais porque o mundo penetrou nosso cotidiano. Isso altera nossa compreensão de proximidade e distância. Os meios de comunicação têm neste aspecto um papel preponderante. Eles trazem o que se encontra “lá fora”, isto é, afastado, mas no interior da modernidade-mundo, para perto daqueles que os usufruem. Filmes, vídeos, notícias e informações cruzam o espaço para simultaneamente se atualizar em locais diferentes. (ORTIZ, 1997, p. 38).

Essas transformações redefinem os sentidos de nação, acirram ainda mais o confronto entre “tradição e modernidade”, ao mesmo tempo são compostas por ambiguidades, ora é local do atraso, ora é local da preservação, ora é local da reinvenção. A modernidade-mundo fabrica uma cultura internacional-popular, isto é, rompem-se as fronteiras geográficas com o advento da globalização e o popular, que durante muito tempo foi evocado para fortalecer a ideia de nação, passa a desestabilizar essa ideia.

A modernidade-mundo modifica essas noções de fixidez e fluidez, já que gera procedimentos e movimentos que desterritorializam e territorializam a cultura popular e os/as sujeitos/as populares, pois:

Esse movimento torna-se mais complexo com a globalização das sociedades. Nesse caso, cada país é um fragmento de um todo mais amplo. Os meios de comunicação, que num primeiro momento atuam como integradores das culturas nacionais, transbordam as fronteiras. A Modernidade-mundo traz com ela um outro tipo de civilização. A desterritorialização de signos, imagens e objetos deita as raízes de uma cultura internacional-popular. McDonald's, desenhos animados da Toei Animation, telenovelas brasileiras, personagens de Walt Disney, filmes de western, ao lado de toda uma paisagem de mercadorias e coisas, são traços de uma memória coletiva compartilhada em escala planetária. Com isso, a noção de cultura popular se amplia. Ela passa a abranger um conjunto de práticas desenraizadas, cuja presença é simultânea nos diferentes recantos da sociedade global. (ORTIZ, 1997, p. 41).

As identidades populares são reelaboradas por essa rede cultural fornecida pelas novas relações de produção e de consumo e pelas novas tecnologias, a internacionalização da “cultura de massa” transportada pelos meios de comunicação é a ressignificação da cultura popular local.

Já o sociólogo Ernesto Laclau (2005) problematiza as leituras que compreendem “o povo” como categoria social, pois, segundo suas ilações teóricas, a estrutura social e econômica não origina nenhum grupo socialmente definido como “povo”, ao contrário, o povo é um/a ator/atriz instituído/a pelas demandas sociopolíticas, logo o autor entende que o “povo” é uma categoria política.

O povo e o popular são identidades geradas pelas demandas heterogêneas que transitam entre problemáticas universais e locais, todavia não se configuram como

fenômeno que está vinculado aos eixos determinantes da sociedade, pois, para o autor, é um fenômeno contingente. Nas palavras de Laclau (2005):

[...] uma demanda popular é aquilo que encarna a plenitude ausente da comunidade mediante uma cadeia de equivalências potencialmente interminável. É por isso que a razão populista – que equivale à razão *política tout court* – rompe com duas formas de racionalidade que anunciam o fim da política: tanto com um evento revolucionário total que, ao provocar a reconciliação plena da sociedade consigo mesma tornaria supérfluo o momento político, como com uma mera prática gradualista que reduza a política à administração. (LACLAU, 2005, p. 10).

A unidade dos/as atores/atrizes que constitui a “categoria povo” ou o “grupo político povo” emerge da multidão de demandas fluidas, ou seja, os vínculos são políticos, isso quer dizer que são vinculações momentâneas e contíguas a partir de uma necessidade pontual ou de longa duração (temporária). Isso não significa dizer que são irrelevantes, significa que são limitadas, uma vez que questionam a superfície do problema que é estrutural.

Por exemplo, a demanda por ruas asfaltadas no bairro, médicos no posto de saúde, creche próximo à residência, demandas por melhor infraestrutura na cidade, hospitais em melhores condições, saneamento básico nos bairros da zona periférica urbana ou escola pública para atender as comunidades campesinas são demandas relevantes e profundas que vão construindo as identidades populares, como elucida o autor:

[...] devemos agora nos referir às condições *históricas* que tornam possível a emergência e expansão das identidades populares. Já conhecemos a condição *estrutural*: a multiplicação de demandas sociais cuja heterogeneidade só pode ser dirigida a certa forma de unidade através de articulações políticas equivalências. Portanto, a pergunta relevante no que concerne às condições históricas é: vivemos em sociedades que tendem a incrementar a homogeneidade social por meio de mecanismos infraestruturais imanentes ou, pelo contrário, habitamos um terreno histórico em que a proliferação de antagonismos e pontos de ruptura heterogêneos exige formas cada vez mais *políticas* de reagrupamento social – ou seja, que estas dependem menos das lógicas sociais subjacentes e mais das *ações*, no sentido que descrevemos? A pergunta não necessita de resposta; isto é óbvio. (LACLAU, 2005, p. 16).

A essa unicidade de demandas populares vem a partir de alianças e ações de camadas oprimidas, desfavorecidas e vulneráveis. A comunidade popular constitui novos atores políticos e identificam e agregam as ausências e potencializam as reivindicações.

Os atores populares no processo de formação de identidades populares vão forjando ligações afetivas.

A grande crítica ao conceito povo é a de que o movimento popular apenas busca atender as demandas, as identidades populares se limitam a reivindicar problemas pontuais, reivindicar as reformas econômicas e políticas, ou seja, não enfrentam a fundo os problemas engendrados pelo capitalismo globalizado moderno e colonial, todavia é importante dizer que essas, quando atendidas, realizam transformações importantes na vida dos/as sujeitos/as populares.

Dialogando com Laclau, o filósofo Dussel (2006) parte da percepção de que as pessoas constituem uma comunidade política e nessa comunidade coexistem os/as diversos/as sujeitos/as políticos/as, instituições políticas e movimentos sociais.

Cada movimento social e coletivo popular possui a sua demanda sociopolítica, evidente que, como demanda popular, é contingente, pois as ações que são mobilizadas tendem a não transpor a espontaneidade limitadora inerente a demanda popular.

Entretanto, o filósofo argumenta que:

Si todos los sectores de la comunidad política hubieran cumplido sus demandas, no habría protesta social ni formación de movimientos populares que luchen por el cumplimiento insatisfecho de sus reivindicaciones. Es a partir de la *negatividad* de las necesidades --de alguna dimensión de la vida o de la participación democrática que la lucha por el reconocimiento se transforma frecuentemente en movilizaciones reivindicativas (que no esperan la justicia como don de los poderosos sino como logros de los mismos movimientos). Habrá tantos movimientos como reivindicaciones diferenciales. (DUSSEL, 2006, p. 87).

As demandas populares e os movimentos sociais com demandas específicas precisam existir (eles emergem), pois há uma diversidade de problemáticas, sujeitos/as e contextos e sistemas de opressão e manutenção da exclusão. A diferença é importante, mas como organizar essa diferença para enfrentar desafios estruturais?

Para o filósofo, a saída é o diálogo entre as diferentes identidades populares, isto é, a construção de um movimento que produza a unidade na diversidade (*hegemon analógico*). De acordo com o pensador:

Así surge la necesidad de tener una categoría que pueda englobar la unidad de todos esos movimientos, clases, sectores, etc., en lucha política. Y bien, "pueblo" es la categoría estrictamente política (ya que no es propiamente sociológica ni económica) que aparece como imprescindible, pese a su ambigüedad – pero su ambigüedad no es fruto

de un equívoco sino de una inevitable complejidad. (DUSSEL, 2006, p. 90).

O autor aponta para uma ressignificação da categoria popular, argumenta que as limitações, antagonismos e distinções da categoria “povo” ocorrem pela complexidade da pluralidade de sujeitos/as oprimidos/as e não inconsistência sociológica.

A identidade povo pode constituir o “bloco histórico analógico dos oprimidos” que congrega as diversas bandeiras de luta. O povo é um ator coletivo político que institui dentro da comunidade política uma fronteira entre esses diversos movimentos e identidades.

4.2 O Popular: território em disputa

Pode-se visualizar nos trabalhos de Brandão (1995), Zaluar (1994), Hall (2003), Laclau (2005), Ortiz (1997) e Dussel (2006) que existe uma constelação conceitual acerca do povo, do popular e da cultura popular.

O povo, e as suas múltiplas culturas, educações e organizações políticas, é um território que apresenta disputas de sentidos, concepções e práxis. É um território fronteiriço no qual as identidades populares vão sendo instituídas e destituídas. Território que congrega pluralidades, sujeitos/as e afetos ao mesmo tempo em que é um território de disjunção, negação e ambivalência.

É território de redenção sociopolítica, recriação cultural, é lugar de potencialidade epistemológica e ontológica, é lugar da conjugação micropolítica. É território de idealização e universalismo abstrato, homogeneização, subalternização e exclusão ao mesmo tempo em que é lugar da resistência, inventividade e insurgência.

O povo é plural, pois são homens, mulheres, jovens, crianças e idosos/as, são pessoas do campo e da cidade, negras (os), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, trabalhadores (as). São pessoas que vivem em latitudes diferentes, são sujeitos/as atravessados/as por diversos marcadores sociais como: as relações de gênero, relações raciais, divisão social de trabalho, as sexualidades, os projetos políticos, assim como pela colonialidade histórica e pelo colonialismo interno (CASANOVA, 2007; DUSSEL, 2006).

A identidade popular é singular e coletiva, conforme anteriormente assinalou Dussel (2006), **povo é uma categoria complexa** e, por conta disso, pode ser instrumentalizada para reificar os/as indivíduos/as, impor consciente e inconscientemente papéis sociais, padrões de consumo e estilos de vida. Contudo, povo pode ser esse

território do diálogo entre alteridades, espaço sociopolítico de conjunção epistemológica e ontológica. O território que congregue as lutas anticapitalistas, antipatriarcais, antirracistas e anticoloniais.

Na América Latina e Caribe, esses marcadores sociais estão presentes em diversos sujeitos/as, uma vez que são constituintes do povo latino-americano e caribenho. Podemos exemplificar com os estudos sobre o feminismo antirracista da autora Curiel (2007):

[...] las feministas afrodescendientes han denunciado la ausencia de diferenciación poblacional por cuestiones de raza y sexo; la segregación racial existente en los servicios públicos; el carácter racial de la violencia hacia las mujeres; la imagen estereotipada y violenta de las mujeres afro en los medios de comunicación; han enfatizado en los análisis de la división sexual y racial del trabajo que las ubica en esferas laborales menos valoradas y peor remuneradas como el trabajo doméstico, las maquilas, el trabajo informal y el trabajo sexual; han denunciado cómo la “buena presencia” es un marcador racista y sexista que les impide entrar a ciertos trabajos; todo ello visto como secuelas del colonialismo y la esclavitud. (CURIEL, 2007, p. 99).

As mulheres negras e indígenas, latinas e caribenhas são cruzadas pelas relações de gênero, raça, classe e colonialismo. Essas condições sociais imputam um conjunto de dispositivos singulares, assim como partilham alguns desses dispositivos com outros/as sujeitos/as, coletivos e territórios.

Falar em “povo” na ALeC exige a compreensão da formação histórica do continente, porque a colonização, a democracia racial e o ideário de nação transcorrem a história da ameríndia. Como demonstra Gonzalez (1988) sobre as consequências e permanências da colonização e suas matrizes de racialização e hierarquia de gênero:

Sabemos que as sociedades ibéricas estruturaram-se a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado [...] enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez as hierarquias garantem a superioridade de brancos enquanto grupo dominante [...]. (GONZALES, 1988, p. 73).

As raízes do povo latino-americano e caribenho trazem as feridas dessa classificação social, racial e sexual. A categoria “povo e popular” deve combater toda leitura que busca encobrir esses dispositivos de classificação/subalternização do sistema-mundo moderno colonial construído ao longo dos séculos ou desconstruir leituras que

visam subalternizar as alteridades populares a partir das diferenças coloniais. Logo, é importante não reduzir esses marcadores apenas como instrumento de marginalidade, mas como potencialidade da diferença, isto é, afirmar a América Ladina/Abya Yala/Ameríndia, entender que a categoria povo pode ser decolonizada e ressignificada como o momento de formação do “bloco histórico analógico dos oprimidos” para combater a matriz de poder/saber da modernidade/colonialidade.

Nas palavras de Jara (2018):

[...] contribuir a la constitución del pueblo como sujeto social y político de transformación va, por lo tanto, mucho más allá de la formulación de un discurso crítico o de la apropiación de conceptos o categorías. Significa también contribuir a crear otras sensibilidades, a imaginar otros escenarios, a transgredir los límites actuales y disponerse a emprender nuevas aventuras, a afirmar convicciones y valores solidarios, a ejercitar otras formas comunicativas, a potenciar la creatividad y el goce estético, a desarrollar la capacidad de escucha, a tejer lazos colectivos para ejercitar el pensamiento, la acción y las emociones. (JARA, 2018, p. 228).

Povo é um território simbólico e concreto, o povo vai se constituindo nessa fronteira simbólica, contingente, antagônica e sociopolítica. O povo não está apenas na gramática de sociólogos (as), politólogos (as) e acadêmicos (as) em geral. As organizações comunitárias, sindicatos e movimentos sociais reivindicam e instauram uma gramática popular, que se expressa em palavras de ordem, como “Por uma Escola Pública Popular!”, “Lutar, Construir, Reforma Agrária Popular”, “Lutar, Criar, Poder Popular”, “Cuidar, Promover e Lutar pela Saúde Popular”, entre outras palavras e linguagens de mobilização popular.

O território do “povo e o popular” se circunscrevem em vários tecidos sociais e redes afetivas que mobilizam sujeitos e sujeitas a se organizarem, assim como a produzirem e articularem novos signos, estéticas e práticas.

4.3 Educações Populares: histórias, concepções e sentidos

Nesse tópico são debatidas as bases epistemológicas presentes nos movimentos de EP ao longo do século XX. A seção está dividida em três momentos: no primeiro, são abordadas as correntes que mais influenciaram a EP (anarquismo, socialismo e desenvolvimentismo); no segundo, debatida a educação popular de Paulo Freire e sua ressonância; na última, discutida a importância do giro decolonial da educação popular.

A EP engloba práticas, teorias, saberes e metodologias que vão forjando pedagogias de resistências/insurgência em distintos contextos históricos, diversos territórios e com os/as mais variados/as sujeitos/as. Práxis pedagógicas que foram forjadas no percorrer histórico desde os povos originários, resistiram/insurgiram durante o colonialismo, passando pelas batalhas da independência, assim como na consolidação dos Estados-Nação, nas rupturas democráticas durante os regimes militares e até os dias atuais com o avanço do neoconservadorismo ultraliberal na ALec, ou seja, resistem/insurgem à colonialidade histórica do sistema-mundo. São práxis pedagógicas que se alimentam e compartilham das lutas e da criatividade latino-americana e caribenha (STRECK, 2014).

É bem verdade que não existe uma educação popular, e sim “educações populares”, elas são plurais e estão permeadas no tecido social e são delineadas e elaboradas pelos/as sujeitos/as populares. Como aborda Jara (2018):

[...] las prácticas denominadas de Educación Popular, se realizan en espacios tan diversos como puede ser la academia universitaria o un proyecto de alfabetización promovida por una organización social [...] que pueden ser impulsadas por personas de un estatus profesional especializado, como por personas activistas o promotoras de base en proyectos rurales o urbanos; que pueden abordar temas vinculados a las ciencias, a la producción agrícola, a la salud comunitaria, la cosmovisión indígena, los enfoques feministas o la reflexión em torno a los fundamentos epistemológicos de una propuesta investigativa, entre muchos otros. (JARA, 2018, p. 210-211).

A EP não se restringe à concepção transformadora e crítica das estruturas opressivas do sistema-mundo moderno, isto é, nem sempre o movimento de EP tem como proposta problematizar e modificar a realidade vivida, nem sempre pensa o/a sujeito/a popular como “revolucionário/a” ou como subversivo/a que está enredado/a pelos marcadores de gênero, classe social, raça e territorialidade.

Existem inúmeras educações populares, seja de cunho assistencialista, dogmático, positivista, filantrópica ou libertadora. Isso demonstra que os movimentos de EP não são unívocos, pelo contrário, como foi debatido nas seções anteriores, assim como o território do “povo e do popular” é lugar de ambiguidades e disputas, a EP também é antagônica e espaço de confronto político e epistemológico.

Como aponta Puiggrós (1993), as correntes que marcaram a EP, na virada do século XIX e ao longo do século XX, foram o positivismo, o anarquismo, o socialismo e o desenvolvimentismo (nacionalismo popular). Evidente que, em cada país da ALec,

esses processos foram distintos e com suas peculiaridades culturais e histórias próprias, ao mesmo tempo em que houve experiências semelhantes pelo continente.

A autora Adriana Puiggrós (2003) assinala quatro grandes paradigmas presentes nos movimentos de EP durante o final do século XIX e final do século XX, os paradigmas são: anarquismo; socialismo; nacional-desenvolvimentismo e libertadora. A seguir, faz-se um esboço dessas abordagens teóricas e de suas concepções de EP.

4.3.1 Anarquismo, Socialismo e Educação Popular

As ideias do movimento anarquista advindo da Europa começam a repercutir no continente americano em meados do século XIX e se fortalecendo no início do século XX. O movimento se consolida com as confederações anarquistas, como a Federação Operária Regional Argentina (FORA), Federação Operária Regional Uruguaia (FORU), Confederação Operária Brasileira (COB), Federação Operária Regional do Paraguai (FORP), além de outras iniciativas no México, Cuba, entre outros países. Como demonstra Méndez (2012) em seus estudos:

Como evidencia precoce desta assimilação da ideia, podemos mencionar a Escuela del Rayo y El Socialismo, no México; Enrique Roing San Martin e o jornal El productor, em Cuba; Manuel González Prada, no Peru; e a proliferação de ativistas e publicações que efervesciam na área do Rio de La Plata aonde foram fundadas, em 1872, as seções uruguaia e argentina da Associação Internacional do Trabalho (A.I.T.), ambas de orientação libertária. (MÉNDEZ, 2012, p. 26).

A organização anarquista, no primeiro terço do século XX, foi caracterizada como um movimento de setor majoritário anarco-sindicalista, concepção essa que focaliza como sujeito/a revolucionário/a “o proletariado” e entende que a força insurgente está em organizações operárias como as confederações, os sindicatos, associações, entre outras formas de organização e de aliança política.

Conforme Méndez (2012), a partir das décadas de 1930 e 1940, o movimento anarquista entra em declínio em virtude do crescimento do autoritarismo na América Latina e por conta do aumento das ações de repressão aos movimentos operários; outro motivo foi a fundação de partidos comunistas (vertente marxista-leninistas), com forte apoio da União Soviética, a ascensão dos governos e partidos populistas e os impactos do fim da Revolução Espanhola de 1936.

O processo de reorganização e retomada de crescimento do movimento anarquista se inicia no final do século XX com a dissolução da União Soviética e o fracasso ou

desilusão com as experiências do denominado “socialismo real”, que ocasionam um processo de descrença no projeto marxista de transformação social e fazem ascender ideias ácratas. Outro fator é o papel das novas tecnologias de comunicação, os movimentos contraculturais, como o anarco-punk, o ciberativismo, entre outros, ajudaram nessa nova fase de expansão das ideias anarquistas (MÉNDEZ, 2012).

As ideias são voltadas à construção de um projeto político de ruptura com o poder capitalista, destruição do Estado e de autogestão com a finalidade de fomentar uma sociedade ácrata, uma sociedade que seja pautada pela liberdade, igualdade, solidariedade e construção coletiva.

A educação foi um dos campos estratégicos para a consolidação dos princípios e sonhos libertários. A pedagogia libertária, no início do século XX, influenciou ou esteve presente em muitos movimentos de cultura e de EP, pois a missão de difundir as concepções libertárias eram tarefas políticas e pedagógicas prioritárias.

Entre as ações pedagógicas anarquistas se pode destacar a oferta de turmas noturnas para o desenvolvimento da educação de pessoas jovens e adultas, assim como foram criadas as “escolas modernas”, que eram concebidas como alternativas às escolas administradas pelo Estado ou pela Igreja, uma vez que autogestão é um princípio fundamental e inegociável, assim como ser contra qualquer tentativa de hierarquização, controle ou concentração do poder (FELTRIN, CORRÊA, RIGUE, 2016).

Ressaltam também Feltrin, Corrêa e Rigue (2016) que a educação de adultos:

[...] foi parte importante das escolas anarquistas, inaugurando o ensino noturno em classes especiais para aqueles que não tiveram acesso à instrução durante a infância, ou não dispunham de outro momento para estudar, caso dos que logo cedo já possuíam uma jornada intensa de trabalho e necessitavam deste para ajudar a manter suas famílias. No entanto, as iniciativas educacionais voltadas ao público jovem e adultos não se restringiram à educação escolar, sendo que muitos outros espaços foram construídos para esse fim. Pode-se iniciar falando do que acontecia nos Centros de Estudos Sociais, ou centros de cultura. Estes centros eram espaços de convívio dos libertários com os operários e quem mais se sentisse convidado a participar. (FELTRIN, CORRÊA, RIGUE, 2016, p. 10).

Os encontros eram baseados no princípio da participação democrática e no estímulo ao debate. As bibliotecas eram compreendidas como espaços estratégicos para o combate à alienação capitalista. Discutiam-se inúmeros assuntos desde problemas locais, situações do cotidiano da cidade a problemáticas filosóficas. Havia leitura e produção de periódicos, desenvolvimento de peças teatrais, exposições artísticas e eram

ofertados cursos, organizavam festejos, apresentações musicais, saraus e recitais para a comunidade escolar e a comunidade externa.

Como exemplo, pode-se destacar o caso da Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL) no Rio de Janeiro como uma dessas criações pedagógicas anarquistas. A UPEL foi a universidade nômade. Essa universidade:

Teve uma curta atuação de março a outubro de 1904, porém as implicações de tal iniciativa permaneceram presentes nos escritos anarquistas por um tempo considerável. Este projeto contou com o apoio de intelectuais libertários e simpatizantes externos, com José Francisco da Rocha Pombo, que há tempos cogitava, sem êxito, a criação de uma universidade no Paraná em 1892. (FELTRIN, CORRÊA, RIGUE, 2016, p. 12).

As concepções anarquistas de política, sociedade e educação estavam presentes e orientavam atuações nos movimentos de EP em diferentes esferas, ou seja, as pedagogias populares estavam mergulhadas nas aspirações teóricas e metodológicas do arcabouço epistêmico ácrata.

Os/as socialistas, no início do século XX, ainda eram considerados/as minoria no movimento operário, os/as libertários tinham muito mais inserção no seio do proletariado. Entretanto, com a Revolução Russa, as organizações socialistas foram ganhando espaço no movimento operário, pois foram ganhando apoio da recém-criada União Soviética; a experiência concreta e os avanços econômicos e sociais efetivos do Estado Soviético provocaram a adesão às teses Marxista-Leninistas (GHIRALDELLI, 1986; MÉNDEZ, 2012).

Um resultado concreto, no Brasil, foi o surgimento do Partido Comunista Brasileiro, pois com:

[...] o PCB a classe operária passou novamente a optar pelo instrumento partidário na luta de classes. Os anos vinte assistiram, assim, uma nova disposição de forças do nascente proletariado brasileiro; alguns libertários passaram a atacar abertamente a Revolução Russa, enquanto outros, na posição oposta, aderiram ao PCB e recriminaram os “antigos métodos indisciplinados do sindicalismo”. A atuação dos comunistas culminou no período da primeira república, com a formação do BOC (Bloco Operário Camponês), que, na verdade, era a proposta de constituição de uma “frente única de esquerda” sob o comando do PCB, com o intuito de participar das eleições do final da década. (GHIRALDELLI, 1986, p. 32).

Assim como as/os libertários/as, os/as socialistas pensaram em projetos educacionais pautados no ensino científico e laico, ensino que compreendesse a

integralidade do ser humano, combatiam qualquer prática pedagógica que pensasse o/a aluno/a de maneira dualista, ou seja, uma educação apenas para o trabalho manual (dirigida aos/às trabalhadores/as) e outra para a formação intelectual (dirigida às elites), as/os socialistas defendiam uma escola com formação pedagógica integral e humanizadora.

No Brasil, foram criadas as escolas operárias nos primeiros anos da República, como as dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia. As escolas tinham como princípios nas palavras do autor Ghiraldelli (1986):

De um modo geral a didática gerada nessas escolas acompanhava três princípios básicos: disciplina severa quanto a frequência, rigorosidade nos exames e integração entre professores formados e operários no trabalho docente. (GHIRALDELLI, 1986, p. 33).

Nesse contexto se entende que o papel assumido pelos partidos era uma tarefa política e pedagógica, concebendo o partido e a imprensa operária como práticas de EP.

Para os comunistas da República Velha, pelo menos a nível da prática, funcionava a ideia que a educação necessária era a politização das massas. O próprio Otávio Brandão, fundador ativo militante do PCB nos anos vinte sempre considerou a atividade do partido como essencialmente educadora; para Brandão o Trabalho de organização e propaganda nada mais era do que um trabalho de educação popular. (BRANDÃO, 1978, p. 343 *apud* GHIRALDELLI, 1986, p. 37).

Os movimentos de EP dos/as socialistas também tomavam como base as proposições de Karl Marx, Engels e Lenin, isto é, os projetos educativos eram baseados nos debates teóricos advindos do contexto alemão e russo.

O anarquismo e o socialismo entendiam o/a sujeito/a popular a partir das elaborações da categoria “classe social”; a educação, grosso modo, é o processo de elevação da consciência alienada pela ideologia burguesa até a consciência crítica, isto é, uma educação iluminista a serviço da classe operária.

Parte importante do movimento operário foi organizada a partir das experiências trazidas por pessoas imigrantes da Europa. Apesar das contribuições importantes advindas dos/as europeus/ias, havia uma compreensão reificada do povo latino-americano entre liberais, socialistas e anarquistas, uma vez que a visão deles/as sobre o povo da ALec era a compreensão de sujeitos/as atrasados/as que precisavam dos conhecimentos modernos para desenvolver uma racionalidade libertária (PUIGGRÓS, 1993; PINEAU, 1994).

Socialistas e anarquistas elaboraram estratégias educativas distintas e diferentes modos de formação política, estratégias baseadas em suas matrizes ideológicas, mas se aproximavam em outras estratégias, como a defesa da escola como *locus* de luta política (nessa questão o movimento anarquista divergia) e difusão ideológica através das organizações populares, sindicais e culturais, a defesa da democratização do conhecimento científico como instrumento de transformação da sociedade capitalista.

4.3.2 *Desenvolvimentismo, Nacionalismo e Educação Popular*

Na América Latina e Caribe, durante as décadas que seguiram após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma série de mudanças radicais e profundas na economia dos países latinos, mudanças que foram decorrentes do crescimento industrial e da urbanização acelerada.

Com os efeitos da crise econômica de 1929 e o desastre causado pela Segunda Guerra Mundial, torna-se necessário um projeto de modernização dos países latinos (conjunto designado como terceiro mundo), pois se acreditou que o crescimento é realizado quando há forte investimento nas áreas industriais, criação de infraestrutura econômica tecnológica e por meio da intervenção do Estado no mundo do trabalho (PEREIRA, 2011; FONSECA, 1990).

Na América Latina, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), fundada em 1948, surge como comissão regional das Nações Unidas tendo como pesquisadores: Raul Prebisch, Celso Furtado, Aníbal Pinto, Osvaldo Sunkel, Maria da Conceição Tavares, José Medina entre outros.

Dentre as teses da CEPAL na época, destacam-se: as que afirmavam que a divisão internacional do trabalho estabelece uma hierarquia intencional entre produtoras/es de matérias-primas e produtoras/es de tecnologia e bens industriais, isto é, forma-se um centro e uma periferia, essa organização assimétrica produzia países designados como “desenvolvidos e subdesenvolvidos”.

Outra tese da CEPAL afirmava que eram necessárias ações de planejamento estatal e medidas de proteção da economia interna, pois essas estratégias promovem um crescimento econômico e social “para dentro”, assim como há outras diversas teses que problematizam o pensamento econômico clássico e a realidade latino-americana e caribenha.

As teses da CEPAL influenciaram os planos de desenvolvimento econômico de muitos países latinos, como Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai, Venezuela, entre outros. No Brasil, os Governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, Lázaro Cárdenas no México e Juan Domingo Perón na Argentina foram influenciados de acordo com essa perspectiva econômica.

Para Pereira (2011):

As ideias-força do desenvolvimentismo eram: 1) a industrialização é a via da superação da pobreza e do subdesenvolvimento; 2) um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo); 3) o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários; 4) a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente. (PEREIRA, 2011, p. 122).

O desenvolvimentismo, além de ser uma teoria e prática econômica latino-americana, é também um conjunto teórico-metodológico que afetou outras áreas da sociedade, como a saúde, a urbanização e a educação. Esse mesmo aparato conceitual foi emprestado e utilizado para pensar os modos e as finalidades dos projetos educativos escolares e não escolares para ALeC.

Desde as décadas 1940, ocorreram inúmeras reuniões e conferências patrocinadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), encontros que foram realizados para pensar ações que promovessem o desenvolvimento de comunidades locais denominadas de “subdesenvolvidas” através de projetos pedagógicos. O objetivo dessas táticas era o combate aos males do “atraso” vivido por pessoas pobres, desempregadas, sem acesso à escolarização (PEREIRA, 2011; FONSECA, 1990).

Os projetos visavam à reintegração dos/as sujeitos/as que estavam “às margens” dos processos de modernização em curso nos países latino-americanos e caribenhos, contudo essas ações estavam carregadas de contradições, hierarquias e estereótipos, como assinala Brandão (1984):

De um lado, a educação de adultos e o desenvolvimento de comunidades marginalizadas eram um direito e um benefício social, do outro lado era também um investimento social, porquanto pretendiam ser processos sistemáticos e meios participativos de integração de contingentes de pessoas e grupos postos “à margem”, no interior do mercado de trabalho, no pleno exercício da cidadania e no desenvolvimento da sociedade. (BRANDÃO, 1984, p. 52).

Todavia, esses projetos buscavam convencer as populações da necessidade do desenvolvimento econômico, social e cultural para a construção de uma nação (um tipo ideal de nação) alinhada ao mundo capitalista moderno colonial, isto é, por meio da cultura popular, buscava-se a sensibilização e difusão dessas ideias e visões de mundo.

As ações educativas, como a alfabetização de jovens e adultos, programas de EP, financiamento de projetos de cultura popular, com o intuito de fomentar o ideário da “nação que precisa se desenvolver e fortalecer a sua identidade nacional para sair do atraso social, econômico e cultural”, ao mesmo tempo em que eram propagadas como ações de valorização do povo e da sua cultura, traziam no seu interior uma concepção compensatória e bancária de educação.

A EP fazia parte da agenda regional da modernização das sociedades latino-americanas e caribenhas, é concebida como uma ferramenta para desenvolvimento social e cultural dos sujeitos subalternizados (PUIGGRÓS, 1993; PINEAU, 1994).

Como assinala o pesquisador:

Patrocinada internacionalmente pela UNESCO, e com variações não muito significativas, adota no continente por governos que vão de frágeis democracias temporárias a regimes autoritários de extrema violência, a educação de adultos traz para o domínio do trabalho escolar a racionalidade de uma época de pós-guerra que descobre o “terceiro mundo” e inventa o “desenvolvimento” como a sua solução. (BRANDÃO, 1984, p. 50).

São programas nacionais que buscam integrar e manter o controle sobre “sujeitos atrasados” por meio de planejamentos racionalmente construídos e com procedimentos técnicos que “busca[m] a eficácia pedagógica que realize[m] metas de educação sem questionar o sentido político de sua própria realização, em muitos países e muitos lugares a educação de adultos realizou-se como um meio de controle [...]” (BRANDÃO, 1984, p. 50).

Isso não significa que todas as experiências de EP dos anos 50, 60 e 70 foram apenas dirigidas a camadas populares, isto é, depositadas e empurradas no cotidiano desses/as sujeitos/as. Apesar do financiamento e direcionamento desenvolvimentista dos projetos, houve muitas experiências de EP que problematizavam o contexto político e atribuíam novos sentidos às experiências e subvertiam os objetivos iniciais dos programas de educação, como o projeto de alfabetização desenvolvido em 1960, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, coordenado por Paulo Freire (Convênio USAID/Aliança para o progresso, SUDENE, MEC, Governo do Estado do RN).

4.3.3 Educação Popular para a Libertação

Há incontáveis periodizações da história da EP na ALec e no mundo, mas é importante mencionar o esquema elaborado pelo educador Raul Mejía (2013), que a divide em quatro troncos históricos, os quais partem de referências pedagógicas latino-americanas e caribenhas.

De modo resumido, destaca-se o pensamento educacional de Simon Rodriguez (1769-1854), que forma o primeiro tronco, cujos pressupostos teóricos estão ligados às lutas pela independência. O segundo se refere às universidades populares criadas, em meados do século XX, no Peru, em El Salvador e no México (MEJÍA, 2013; MOTA NETO, 2016).

O terceiro se refere à escola Ayllu Warisata (1931-1940), inspirada nos saberes, nas ancestralidades e pedagogias dos povos indígenas Aymara e Quéchua. O quarto é marcado pela educação integral popular do Movimento Fé e Alegria (1956), coordenado pelo Padre José Maria Velez. De acordo com Mota Neto (2016), há um quinto tronco, que congrega o acúmulo histórico da EP, encarnado nas elaborações pedagógicas, políticas e filosóficas de Paulo Freire (MEJÍA, 2013; MOTA NETO, 2016).

Os anos 1960 ficaram marcados como período fértil para os movimentos de EP, uma vez que havia uma efervescência de movimentos de cultura popular. No período, destacam-se as práticas pedagógicas de Paulo Freire na Universidade de Pernambuco, as ações com o Centro Popular de Cultura (CPC) e a campanha de alfabetização em Angicos (RN).

As produções teóricas de Paulo Freire marcam um momento importante na história da EP, construindo um paradigma educacional marcado pela sua politicidade pedagógica, pela humanização do processo educativo e político, e pela inventividade teórica e metodológica, assim como a concepção de educação como processo gnosiológico coletivo, ético e transformador.

Freire teve influência de várias correntes filosóficas do seu tempo, seus fundamentos partem da experiência em diversos projetos educativos no Brasil e no mundo, suas inspirações epistemológicas advêm de cânones eurocêntricos, como marxismo, fenomenologia, existencialismo, personalismo, entre outras correntes filosóficas.

Contudo, o pedagogo não reproduziu as correntes filosóficas, aplicando-as na realidade latino-americana, pelo contrário, procurou articular a problemática cotidiana

com as reflexões teóricas, começou a propor releituras, interpretações e novas inteligibilidades epistêmicas. É importante compreender que as produções pedagógicas dele contribuíram criticamente com o fortalecimento da educação popular libertadora, impulsionaram uma série de movimentos sociais na América Latina e no mundo.

A filosofia educacional de Freire está assentada na dialética humanidade e mundo, numa relação recíproca entre sujeitos/as populares *no* e *com* o mundo, consciente da incompletude humana e consciente da *omnilateralidade* da formação humana.

Oliveira (2003) afirma que a pedagogia freireana compreende homens e mulheres como seres:

[...] inconclusos, inacabados e incompletos, que por perceberem “que não sabem tudo”, buscam o saber, o conhecimento e o aprimoramento enquanto ser humano. O ser humano, também, é visto como *ser de relações* (reflexivo, conseqüente, transcendental e temporal), cuja relação dialética homem-mundo, possibilita a sua característica existencial de sujeito do conhecimento, da história e da cultura. É um *sujeito concreto*, que existe *no* mundo e *com* o mundo, enquanto *corpo consciente*, cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação. O ser humano nesta relação homem-mundo é concebido como *ser de práxis* (reflexão-ação). (OLIVEIRA, 2003, p. 128).

O pensador desenvolveu um método de alfabetização, para e com pessoas jovens, adultas e idosas, que partia do universo vocabular dos (as) sujeitos (as), o qual emerge da realidade enquanto educandos (as), indo além de um método que ensinasse apenas a ler e a escrever, mas um processo em comunhão, entre educandos (as) e educadores (as), e que tem como objetivo a leitura crítica do entorno social, ou seja, problematizando a realidade e procurando alternativas para emergir outras sociabilidades (SCOCUGLIA, 1999; OLIVEIRA, 2015).

Na *Pedagogia do Oprimido*, o educador apresenta sua teoria educacional, articulando suas vivências no Brasil e no Chile. Essa obra teve papel importante no contexto sociopolítico mundial também. O oprimido (a oprimida) é uma categoria fundante da proposta educacional de Paulo Freire.

Ao falar dos “oprimidos”, dos “condenados da terra”, dos “esfarrapados do mundo”, fala não somente dos pobres, mas também das pessoas discriminadas e excluídas nos diversos grupos sociais. Pessoas situadas em uma sociedade de classe e que sofrem violências ideológicas ou físicas por indivíduos e grupos sociais dominantes. Neste processo opressor são impedidos de exercerem as suas ações especificamente humanas e sua cidadania. (OLIVEIRA, 2015, p. 72).

Os/as oprimidos/as são os/as sujeitos/as populares, sujeito/a imerso/a numa categoria complexa, que manifesta uma multiplicidade de subjetividades, territórios, estéticas, corporeidades e vivências. O/A oprimido/a está nas periferias das grandes cidades, são os/as camponeses/as combatendo o latifúndio, os/as operários/as lutando por melhores condições de trabalho, os/as indígenas buscando sua soberania, assim como todos os seres humanos que são marginalizados no sistema-mundo moderno.

Segundo Boff (2008), a *Pedagogia do Oprimido* é a que:

[...] permite ao oprimido introjetar de dentro de si e, por ele mesmo, o opressor a fim de resgatar seu ser-livre e plasmar uma história na qual a prática seja a liberdade e a dialogação de todos com todos, prática que torna menos difícil a solidariedade, a fraternidade e o amor. (BOFF, 2008, p. 07).

A história latino-americana e caribenha é marcada pela colonialidade, a estrutura social/econômica/política e moderna é opressora, produtora de oprimidos/as. Assim, uma práxis educativa libertadora é pensada e promovida por Paulo Freire em conjunto com as/os oprimidas/os, tendo como objetivo a ação cultural para a libertação das/os sujeitas/os e destruição do sistema opressor.

Conforme Mota Neto (2013), Freire traz questionamentos críticos sobre as barreiras e entraves causados pelo colonialismo desde suas obras iniciais, como em *A Educação como prática da liberdade*, passando pelos escritos africanos, como *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*.

É preciso também salientar que, nas obras de Paulo Freire, há críticas ferrenhas às raízes colonialistas presentes na educação brasileira e latino-americana. Vislumbra-se as assertivas presentes em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), quando o autor afirma que:

O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido de nossa colonização, fortemente predatório, à base de exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 1967, p. 66-67).

Freire faz críticas à dominação colonial que ainda vigora nas sociedades latino-americanas e caribenhas; em *Pedagogia da Tolerância* (2004), o educador ressalta que:

[...] uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado. (FREIRE, 2004, p. 25).

O pedagogo chama atenção para o fato de que, além da colonização econômica e administrativa, a história latino-americana é manchada pelos efeitos da invasão cultural, isto é, por uma contínua dominação subjetiva, composta por uma relação dialética entre pessoas espoliadoras e espoliadas. A proposta filosófica pedagógica freireana, desde as décadas de 60 e 70, traz questionamentos e denúncias de práticas educacionais colonialistas, bancárias e desumanizantes.

Em lugar disso, propõe uma educação por meio da qual busquem “*Ser Mais*”, como seres livres e autônomos. Pedagogia que luta pela sobrevivência e subversão, que insiste em combater práticas de opressão, que são manhas históricas das vítimas da exclusão do sistema-mundo.

As resistências – a orgânica *e/ou* cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a *manha* com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco. (FREIRE, 2013, p. 76).

Freire reconhece as pedagogias de resistência/revolta dos povos da América Latina, Caribe e África como heranças que simbolizam a insurgência Latino-americana/Caribenha/Africana. É inspirada nessas rebeliões populares, aliando as experiências do educador e das pessoas oprimidas, uma práxis pedagógica para a emancipação humana.

A proposta filosófica pedagógica de Freire impactou processos educativos em todo o mundo e segue atual, é reinterpretada, é posta em diálogo com outras teorias críticas, também é cooptada por organizações internacionais a serviço do mercado financeiro, mas, sobretudo, é reivindicada e propagada pelos movimentos sociais de todo o sistema-mundo.

4.4 De qual educação popular estamos falando?

Foram apresentados quatro modos teórico-metodológicos de pensar/fazer EP desde o final do século XIX até as décadas finais do século XX. Evidentemente foi uma apresentação resumida, afinal é mais de um século de experiências educativas. Sem considerar as correntes filosóficas internas dessas abordagens, é importante considerar que não são etapas que vão se sucedendo automaticamente, isto é, uma abordagem foi eliminada com a chegada de outra, pois muitas coexistiram, produziram influências recíprocas, e ainda coexistem.

As abordagens em cada país foram reinterpretadas e utilizadas de maneiras distintas, conforme as características históricas, culturais, políticas e econômicas de cada território. Elas se manifestaram de diversas maneiras, ora como imposição cultural (religiosa, positivismo, desenvolvimentismo, populismo), ora como contra-hegemonia (anarquismo, socialismo, comunismo, movimentos populares), ora combinadas, ora com maior recepção de movimentos populares, ora com maior recepção das elites econômicas.

É relevante considerar as variações políticas, os processos de colonização interna, os marcadores interseccionais de raça, gênero e classe, os aspectos epistemológicos eurocêntricos, ocidentais e elitistas, assim como as expressões que foram constituindo o pensamento próprio, a dimensão da ancestralidade e da territorialidade.

As correntes filosófico-pedagógicas apresentadas foram as mais hegemônicas ao longo do século XX, os movimentos de cultura e de EP passaram por diversos momentos de efervescência, contração e emergência, produzindo acúmulos discursivos, práticos e simbólicos que influenciaram inúmeras gerações de educadores e de educadoras populares, da mesma maneira que continuam vivos nessas duas primeiras décadas do século XXI (BRANDÃO, 1984; PUIGGRÓS, 1993).

Essas concepções também trazem limitações que podem significar restrições epistemológicas do seu tempo, as repressões políticas, entre outras motivações. Para Mota Neto (2016), os movimentos de EP nas décadas 60, 70, 80 e 90 compartilhavam estruturas de sentimentos, isto é, compartilhavam de alguns princípios e visões de mundo que permitiram a produção de diálogos e alguns consensos.

Os movimentos de EP libertadora partiam da compreensão de “sujeito” ou “povo” atrelada ao conceito de classe social. Já foi debatido nesse texto sobre a complexidade e tendência homogeneizante da categoria povo, esse equívoco de reduzir as arquiteturas teóricas a um viés economicista.

A redução da EP pelo determinante econômico encobre as dimensões de gênero, raça, territorialidade e espiritualidades. A crítica ao colonialismo foi abordada pelos educadores Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Elizardo Pérez, Adriana Puiggrós, entre outros/as educadores/as, contudo há uma lacuna nessas propostas, pois, no processo de colonização e constituição das identidades nacionais, a matriz de saber/poder gerada pela modernidade/colonialidade fabricava a subjetividade dos povos latino-americanos e caribenhos, assim como desenvolvia processos de negação das alteridades, expressa em movimentos de negação ontológica, epistemológica e política.

As abordagens sobre EP também são compostas de ambiguidades, como os dilemas do choque social dentro dos movimentos populares, uma vez que muitos militantes da EP são advindos das classes médias. Essa relação em determinadas situações acabava caindo num messianismo ou paternalismo sobre o povo (BRANDÃO, 1984; PUIGGRÓS, 1993).

Destaca-se também o histórico antagonismo entre escola e os espaços não escolares. A escola era concebida como espaço de reprodução da desigualdade social, manutenção das ideologias dominantes e de controle do Estado (principalmente durante os regimes autoritários). Logo, os programas de educação e cultura popular acabavam elegendo como público-alvo os/as sujeitos/as que estavam fora da escola.

No decorrer dos anos, os (as) educadores (as) populares, os movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos passaram a entender as instituições escolares como espaços de disputa pedagógica e política. Passaram a lutar pela democratização das escolas, pela inclusão e permanência de sujeitos/as historicamente excluídos/as dos sistemas educativos (BRANDÃO, 1984; PUIGGRÓS, 1993).

Os referenciais conceituais que orientaram os movimentos de EP na América Latina foram guiados por conceitos como “classe social”, “Estado socialista”, “sociedade ácrata”, “desenvolvimento e progresso”, “civilizar e emancipar”, “instrução”, dentre outras categorias teóricas usadas pelos/as militantes da EP, essas epistemologias compreendem os/as sujeitos/as populares como sujeitos/as que necessitam passar de um estado atrasado, ou menos desenvolvido, para um mais evoluído (desenvolvimentismo); outros como uma etapa reformista necessária de “conscientização das massas” ou uma etapa necessária para a revolução socialista; dentre outras concepções sobre os/as sujeitos/as populares, questão já debatida no trabalho.

Por conta desses processos, práticas e sentidos que são diferentes é importante distinguir essas concepções e os modos de saber/fazer EP da mesma maneira que é imprescindível situar para os (as) leitores (as) de qual EP se está falando, qual concepção é assumida e construída neste trabalho, no caso, a educação popular libertadora.

[...] o significado de educação popular libertadora, dialogando com as definições de autores brasileiros e de outros países latino-americanos. De uma maneira geral, [...] a educação popular é ao mesmo tempo um movimento (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um paradigma (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva. (MOTA NETO, 2016, p. 116).

O movimento/paradigma da EP vai assumindo personalidades conforme os desafios enfrentados e de acordo com os objetivos dos coletivos, encarnando táticas diferentes em concordância com as demandas sociopolíticas e com os projetos mais amplos de sociedade.

O paradigma/movimento da educação popular libertadora contém diversas constelações teóricas e formações praxiológicas (referente à práxis), elas podem se expressar de diferentes maneiras, em múltiplos territórios, e serem organizadas por diferentes sujeitos/as e com distintos símbolos. No texto, são realçadas as elaborações de autores (as) que são referências fundamentais do século XX e XXI.

Para a pesquisadora argentina Puiggrós (1993):

La educación popular es siempre una posición política y política-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal; o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados; o a un grupo generacional, como los adultos; o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural. (PUIGGRÓS, 1993, p. 33).

A EP é uma postura pedagógica e política fomentada a partir dos/as sujeitos/as e de suas territorialidades, é desenhada e elaborada desde as demandas imediatas e desde projetos de transformação social, a EP não se reduz a uma modalidade da educação, nem a um recorte social, nem a um grupo geracional ou estratégia de ensino.

Em diálogo com Adriano Nogueira, Paulo Freire afirma:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que

está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 19).

Nas obras de Freire, Fals Borda e Puiggrós, pode-se enfatizar que as características basilares residem no aspecto político-pedagógico, no processo de denúncia e anúncio, na organização e ação coletiva e nas relações dialógicas e engajadas das vivências populares “com e nas” territorialidade educativas populares.

O pesquisador colombiano Torres Carrillo (2016), na última década, vem apresentando uma série de trabalhos que visam sistematizar a genealogia da EP (origens, contextos, dissidências, influências e impactos). Ele entende que há uma miríade de conceituações acerca do movimento de EP, por conta disso busca reunir os elementos constitutivos e elaborar um núcleo comum.

Nas palavras do autor, os eixos comuns são:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (TORRES CARRILLO, 2016, p. 14).

Esse paradigma/movimento congrega metodologias participativas, construção de pensamentos autênticos, potencializador das alteridades populares, sem esquecer a criação de estratégias contra-hegemônicas e fortalecimento de engajamento coletivo para a mudança social.

4.5 Educação Popular, Escola, Universidade e Ciência¹

¹ Na atual conjuntura de avanço do autoritarismo, neoconservadorismo e de medidas econômicas ultraneoliberais, que afetam inúmeras dimensões da vida social, é importante evidenciar que a crítica realizada neste texto acerca da estrutura de poder/saber da universidade e da escola pública é uma crítica a partir do pensamento acadêmico, político, pedagógico e epistêmico progressista. Reconhecemos as inúmeras conquistas sociais adquiridas no processo de mobilização dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. Defendemos a universidade e a escola pública democrática e popular. A educação é um direito inalienável.

As experiências abordadas aqui estão ligadas a determinadas estruturas de saber/poder. No caso do Brasil, o grupo está ligado a uma universidade estadual pública, na Argentina, ao movimento de escolas públicas populares reconhecidas legalmente pelo Estado, ou seja, o NEP faz parte de toda uma estrutura universitária brasileira e o CEIP-H (BPMC) está vinculado ao sistema educativo argentino na modalidade primário e secundário (equivalente à educação básica no Brasil). Ambas as estruturas emergem de contextos histórico-culturais, legislativos, econômicos e políticos distintos, porém possuem em comum a matriz de pensamento ocidental impregnada pela modernidade/colonialidade.

Ao adentrar no debate das hierarquias de conhecimento que fazem parte da estrutura universitária e escolar, é importante deixar explícito o que se entende como universidade e escola neste trabalho. Primeiro, essas instituições são consideradas como *lugares* de produção científica e tecnológica, com objetivo de disseminar conhecimentos e formar cidadãos/cidadãs. São instituições que visam ajudar nos projetos de desenvolvimento das sociedades, no que tange à economia, política, educação, saúde, infraestrutura, entre outros campos eleitos como necessários para a vida social. É importante destacar que essa é uma definição incipiente e restrita, porém é hegemônica, concepção que será problematizada ao longo do trabalho.

As universidades e as escolas possuem pedagogias próprias, concepções de educação, de mundo e de ser humano. Esse ideário estabelece objetivos para formar os/as indivíduos/as. Streck *et al.* (2010) afirma que toda pedagogia ou pensamento pedagógico, seja, uma pedagogia que produza a colonialidade do saber ou uma pedagogia da decolonialidade, ou qualquer outra que exista, fundamenta-se em raízes filosóficas.

O lastro do pensamento hegemonicamente difundido incorporou a lógica dicotômica da filosofia greco-romana, em detrimento de outros modos de pensar desde matrizes cosmológicas dos povos nativos de nossa América. As filosofias – sobretudo nas universidades e academias, mas também nos currículos do ensino médio – seguem exclusivamente o paradigma ocidental apoiado em princípios lógicos e hermenêuticos da ilustração europeia, com forte tendência à exclusão de todo tipo de pensamento “heterodoxo” (Estermann, 2007). Que outras concepções originalmente identificadas com os povos nativos de nossos países podem estar indicando outro caminho? (STRECK, 2010, p. 24).

O modelo hegemônico de universidade e de escola, em sua estrutura de produção cognitiva, opera de acordo com lógicas excludentes. É importante que um sistema estabeleça critérios de produção intelectual (com intuito de sistematização do

conhecimento), contudo a estrutura vigente de produção de conhecimento (presente na universidade e instituições de pesquisa) subalterniza os conhecimentos que não se encaixam nesses critérios.

O grande problema dos critérios de validade cognitiva é a criação de um sistema de classificação e hierarquização, pois não há interesse de se construir critérios dialógicos e abertos para outras experiências do saber; o objetivo não é apenas organizar e evitar propagação de pseudoconhecimentos, afinal a relação do saber implica relações de poder, logo a hegemonia cognitiva do sistema-mundo moderno-colonial não está disposta a partilhar poder.

O modelo epistêmico da racionalidade científica ocidental² expressa os seus arquétipos de produzir e de se apropriar de saberes nas diversas instituições de conhecimento, como escolas, institutos de pesquisas, laboratórios e universidades, saberes que se expressam na educação básica e na educação superior, no setor público e no privado.

Compartilhando dessas ideias, Tavares (2013) afirma que, na hierarquia atual da sociedade do conhecimento, as universidades adquiriram um importante papel, a produção do conhecimento está situada na educação superior, adquirindo *status* de *locus* do conhecimento científico. Para o autor, os espaços da academia, em vez de incluir as populações, acabam por excluí-las, pois seguem protocolos que permitem a produção e a reprodução apenas de determinados tipos de conhecimento nas universidades; só existe possibilidade de criar se as pesquisas seguirem os moldes da validade científica moderna/colonial ocidental.

Ao questionar a opressão epistemológica que se manifesta nas instâncias da educação superior, Tavares (2013) afirma:

No nosso tempo, as questões relativas à universidade e educação superior trazem consigo grandes incertezas quer no que diz respeito às funções da universidade nas sociedades contemporâneas, à sua organização interna, às relações que estabelece com os centros de poder político, econômico e financeiro quer relativas à inclusão de novos públicos, ao saber que se transmite e à relação entre ensino, investigação e inovação. As questões que nos inquietam relacionam-se com a dimensão epistemológica da universidade, ou seja, como ela será capaz ou não de incorporar outros modelos de racionalidade e outras

² Criticamos o cientificismo que fomenta monopólios do saber, isto é, fenômeno que produz exclusão cognitiva e/ou gera objetificação de pessoas, comunidades e territórios. Porém condenamos críticas à ciência que são enviesadas por um projeto de poder neoconservador/autoritário. Projeto que defende a negação de qualquer tipo de saber autônomo, democrático e plural.

epistemologias que resultam da diversidade e riqueza culturais existentes no mundo. (TAVARES, 2013, p. 52).

Nessa perspectiva, faz-se a indagação: é possível mudar a universidade? Há possibilidade de se reformar o modelo moderno hegemônico da educação superior e básica, já que a universidade tem como função desenvolver o projeto de sociedade vigente? Se esse projeto de mundo compartilhado for excludente, elitista, colonial, patriarcal, violento, mercadológico, então é preciso caminhar por outros trajetos?

Direcionando o olhar para a formação e para o papel da universidade na América Latina, Darcy Ribeiro (1969) debateu a crise das universidades latino-americanas e explicou o fenômeno do transplante cultural, isto é, a reprodução de modelos universitários estrangeiros sem considerar o contexto nacional.

De modo geral, para Ribeiro (1969), existem dois modelos de crescimento presente na realidade latina, o primeiro é a modernização reflexa e o segundo é o crescimento autônomo. Ele destaca que:

[...] a política modernizadora aspira apenas a reformar a universidade de modo a torná-la mais eficiente no exercício de funções conservadoras dentro de sociedades dependentes e sujeitas a espoliação neocolonial. A política autonomista aspira a transfigurar a universidade como um passo em direção a transformação da própria sociedade, a fim de lhe permitir, dentro de prazos previsíveis, evoluir da condição de um “proletário externo” Destinado a atender as condições de vida e de prosperidade de outras nações, a condição de um povo para si, dono do comando de seu destino e disposto a integrar-se na civilização emergente como uma nação autônoma. Parece que uma das opções é a melhor a ser tomada pela sociedade, a que implica no crescimento autônomo, independente da sociedade, contudo essa opção estar amarrada a outros elos, pois afetam imensos interesses que estão por trás da instituição universidade, colocam em risco os benefícios e manutenção do status quo de determinados grupos hegemônicos, uma postura autônoma na produção de conhecimento e formação humana colocaria em risco toda uma estrutura de poder vigente. (RIBEIRO, 1969, p. 10-11).

Assim, a primeira forma de construir e de desenvolver a universidade na América Latina está repleta de interesses modernos/coloniais, cujo modelo está a serviço das elites instituídas. A segunda forma de estruturação universitária atribui à universidade o papel de agência transformadora da sociedade, cujo modelo levará os países latinos ao pleno desenvolvimento, porém essa forma incomoda as elites neocoloniais.

A universidade faz parte da agenda que visa à colonização cultural das populações ameríndias. Para Ribeiro (1969), o sistema internacional de produção de conhecimento define os papéis de todos os locais do saber, normatiza e indica quem produz conhecimento de “primeira linha” e quem produz de “segunda linha”, em virtude de que:

[...] nossas universidades estão incorporadas a um sistema internacional de investigação com uma função subalterna bem definida; e, por outro, que os financiamentos externos se fazem em cumprimento de um programa que expressa uma política deliberada em relação a nós. Seria muito ingênuo pensar que os Estados Unidos da América, tão hábeis e frios em toda sua ação internacional — embora tantas vezes desastrados — deixem um campo de atividades, de importância tão decisiva como o da atividade científica e o da vida universitária, entregue ao acaso das ações desconexas e improvisadas de diversos organismos públicos e privados. Tudo indica que estes organismos estão relacionados por pactos e que atuam mancomunadamente num esforço conjunto de colonização cultural de toda a América Latina. Tudo indica, além disso, que os planos de reforma universitária, formulados ou inspirados por técnicos de tais organizações, respondem a intenções bem conhecidas para eles, embora não explícitas para nós. É indispensável enfatizar que a única maneira de responder a esta política internacional em relação a nós é termos, nós mesmos, uma política igualmente lúcida em relação a eles. (RIBEIRO, 1969, p. 25).

A crise da universidade latino-americana é um projeto delineado pelas políticas internacionais da produção acadêmica, sendo assim a subalternidade é o único papel que resta às universidades latinas e caribenhas. Os projetos de servidão cognitiva beneficiam apenas os grupos dominantes globais e a elites coloniais internas; a colonização cultural é um projeto e uma prática violenta e parasitária.

O saber produzido pelas universidades está pautado numa hegemonia epistêmica, isto é, colonialidade do saber, a produção de conhecimento segue padrões coloniais. É notório que o saber científico adquiriu a prerrogativa de autoridade epistêmica, mas, além disso, colaborou para a exclusão da pluralidade de práticas e de saberes científicos e não científicos. Há também nessas relações a constituição e presença dos mecanismos universalistas eurocêntricos/estadunidenses movidos pela ciência moderna.

Desde a **ilustração**³, estrutura-se um projeto de poder/saber capaz de registrar, capturar, compreender e explicar a realidade, além de buscar transformá-la, isto é, a ciência moderna. Castro-Gómez (2005, p. 14) assinala:

El lenguaje de la ciencia permitiría generar un conocimiento exacto sobre el mundo natural y social, evitando de este modo la indeterminación que caracteriza a todos los demás lenguajes. El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano – considerado como fuente de error y confusión – para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el

³ **Ilustração ou Iluminismo:** linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Nesse sentido, Kant escreveu: "O I. é a saída dos homens do estado de *minoridade* devido a eles mesmos. *Minoridade* é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia. '*Sapere aude!* Tem coragem de usar teu intelecto!' é o lema do I." (*Was ist Aufklärung*', em *Op.*, ed. Cassirer, IV, p. 169), [...] compromissos fundamentais, constituem um dos modos recorrentes de entender e praticar a filosofia, cuja expressão já se encontra no período clássico da Grécia antiga. (ABBAGNANO, 2007, p. 534-535).

lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad (Lebenswelt) sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón.

O iluminismo, movimento intelectual europeu que forneceu bases filosóficas para a ciência moderna, e a própria ciência moderna cooperaram para a compreensão das problemáticas da realidade formulando teorias, porém as teorias criadas se situaram em um “não lugar”, um ponto zero. Por isso essa ideia de que, se os conhecimentos científicos partem de “lugar nenhum”, logo “representam a todos” e são designados como universais.

O filósofo colombiano Castro-Gómez (2005) alerta que se localizar no “não lugar” não significa seguir um ideário de que a ciência precisa ser um saber neutro, imparcial, e de que o ponto zero protege de uma possível contaminação ideológica e uso indevido do saber. Na verdade, esse discurso da neutralidade está sendo instrumentalizado para reforçar falácias, pois há intenções estratégicas nessa prerrogativa do universalismo e da neutralidade, cujo objetivo é o controle epistêmico-político, ou seja, são relações de poder.

Comenzar todo de nuevo significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. La construcción de Cosmópolis no solo se convierte en una utopía para los reformadores sociales durante todo el siglo XVIII, sino también en una obsesión para los imperios europeos que en ese momento se disputaban el control del mundo. (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 25).

Assim, partir do zero é esconder os objetivos de dominar, de criar representações imaginárias e concepções de mundo, de ser humano, de cultura, de conhecimento, e tudo a partir de concepções de grupos particulares, ou seja, o pensamento ocidental se situa no ponto zero para constituir a visão de mundo a sua maneira e estabelecer uma hierarquia.

Para Walsh (2009), a instituição escolar também foi concebida nesta perspectiva da “epistemologia do ponto zero”, pois a escola, em seu ideário moderno/colonial, tinha como papel auxiliar no processo de construção da identidade nacional.

No momento de edificação dos Estados-Nações, a escola é a formadora do “indivíduo moderno”, cabe a ela ser difusora dos conhecimentos civilizados, dos valores

nacionais e, em décadas posteriores, fomentar as habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Os (As) professores (as) e os (as) estudantes são formados (as) nos moldes da ciência moderna/colonial, logo essa formação científica e pedagógica oferecida pelas universidades e escolas seguirá as orientações e matrizes do conhecimento ocidental, bases cognitivas que são pautadas nos ideais modernos e coloniais.

Como Arroyo (2012) elucida, a educação na América Latina é marcada por um padrão pedagógico e cognitivo calcado na colonialidade. Logo, somente é considerado conhecimento o que se adequa a esse padrão de saber, os protocolos epistêmicos da denominada pedagogia moderna são inquestionáveis ou, no máximo, reformáveis dentro desses parâmetros coloniais. O sistema educacional na América Latina e Caribe, nas proposições do educador, está:

[...] associado a um padrão cognitivo e pedagógico que tem operado com padrões de classificação social, étnica, racial, de gênero, de hierarquização e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos: coletivos primitivos, irracionais, incultos, selvagens, ignorantes, segregados do poder versus coletivos racionais, cultos, civilizados, detentores de poder/saber. (ARROYO, 2012, p. 38-39).

O molde educativo da modernidade/colonialidade marginaliza os/as sujeitos/as, as pedagogias e os saberes que estão de fora do modelo, logo o currículo e as práticas pedagógicas privilegiam conhecimentos determinados, os quais consideram legítimos, enquanto os ilegítimos são inferiorizados durante o processo educativo.

Para construir uma postura combativa a essa arquitetura de subalternização, é preciso mobilizar práxis e assumir uma pedagogia-outra, um currículo-outra, criar e potencializar uma universidade-outra e uma escola-outra.

A pedagogia decolonial, em virtude dessa rede complexa engendrada no sistema-mundo moderno/colonial, é uma alternativa para a descolonização cognitiva, política e ontológica. Neste trabalho se compreende que o movimento de educação popular libertadora enquanto organização histórica e continental produziu, e está produzindo, diversas experiências pedagógicas descolonizadoras; pedagogias populares antirracistas, anticapitalistas e antipatriarcais.

São pedagogias que estão sendo desenvolvidas nas diversas latitudes do continente, por sujeitos e sujeitas plurais, em territórios inimagináveis e com corporeidades pulsantes. São vivências dinâmicas com limitações, contradições,

retrocessos e avanços e, sobretudo, composta por inventividade pedagógica e política e propagadora de saberes-outros.

Os conhecimentos científicos e pedagógicos trazem, em seus fundamentos, a colonialidade, isto é, uma lógica epistemológica que privilegia determinadas teorias, escolas de pensamento, correntes filosóficas, e que exclui outras racionalidades e subjetividades. Afinal, quantos educadores e educadoras latino-americanos/as foram estudados/as, lidos/as, ao longo dos cursos de graduação em pedagogia ou em licenciaturas?

Essas problemáticas sobre formação e fundamentos epistemológicos fazem parte das demandas históricas dos educadores e educadoras populares, entretanto o debate se atualizou com as contribuições da Rede Modernidade/Colonialidade colocando como pauta a emergência de uma Educação Popular Decolonial.

Segundo Mota Neto (2015), a EP tem contribuído para a construção de uma educação crítica, humanizadora, libertadora e decolonial, aportando:

a) para a defesa da unidade latino-americana contra o imperialismo e as relações neocoloniais promovidas pelo capitalismo; b) para a produção de um pensar pedagógico que rompa com a subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados; c) para as lutas sociais de camponeses, trabalhadores urbanos, negros, índios, homossexuais, mulheres, jovens, refugiados, imigrantes, entre outros; d) para a construção de metodologias e propostas didáticas que viabilizem a participação e a construção do conhecimento destes sujeitos. (MOTA NETO, 2015, p. 143).

A educação popular libertadora traz uma crítica histórica ao colonialismo e o aos seus impactos e heranças na sociedade latino-americana e caribenha, neste trabalho investigativo assume-se o movimento de educação popular libertadora em diálogo com o movimento decolonial como um movimento que se alimenta coletivamente e está em construção contínua, como um movimento que vem construindo pedagogias decoloniais, pois concorda-se com Mota-Neto (2016) que:

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 56).

Dentre as diversas práticas e teorias pedagógicas decoloniais que criticam o racismo, o patriarcado, a xenofobia, a miséria, a desigualdade social, entre outros problemas socioculturais latino-americanos e mundiais engendrados pela colonialidade,

está a matriz de marginalização epistêmica, política e ontológica presente nas escolas e universidades; a educação popular libertadora vai se engajar e contribuir para a construção de pedagogias decoloniais, pois questiona essa violência da modernidade/colonialidade e visibiliza a razão do “Outro” e da “Outra”.

A partir dos territórios-outros da Abya Yala/América Latina/Pindorama, produziram-se práticas pedagógicas, didáticas, metodologias de pesquisa, currículos, concepções de formação docente, entre outras proposições e projetos educativos, isto é, há nesse pedaço do mundo modos de pensar e de fazer educação, estão emergindo desses solos pedagogias que possuem características próprias dadas suas formações históricas e culturais, práticas educativas que não são melhores nem piores diante de outras sociedades, apenas possuem traços distintos, personalidades próprias e, por isso, são denominadas pedagogias latino-americanas. A educação popular libertadora faz parte dessa herança em movimento da ALeC e contribui com a renovação pedagógica no continente.

O popular, o povo e a educação popular são categorias complexas que articulam diferentes fatores sociais, culturais e políticos, congregam diversos aspectos sócio-históricos, econômicos e filosóficos. São constituídas por núcleos ontológicos-epistemológicos, são atravessadas por subjetividades, corporeidades e vivências. São emaranhadas pelas relações de gênero, raça, classe social, sexualidade, religiosidades, territoriais, culturais, dentre outros aspectos. É nessa constituição, em movimento com o mundo e com os outros e as outras, que o terreno concreto e simbólico do popular, do povo e da educação popular é erguido para disputar nas relações de poder/saber do sistema-mundo moderno colonial capitalista.



Fonte: SOUZA, 2021.

05 A Partir das Margens – Argentina, Buenos Aires, Cooperativa de Educadores (as) e Investigadores (as) Populares – Histórica



Fonte: SOUZA, 2021.

Neste capítulo serão debatidas as concepções, experiências, práticas e narrativas desenvolvidas pelos educadores e pelas educadoras populares da Argentina (CEIP-H/BPMC), bem como a construção dos seus territórios educativos populares e das suas expressões pedagógicas populares decoloniais.

Inicialmente se apresenta o cenário político, econômico e social no qual surgem os movimentos de educação popular argentinos (mais especificamente os Bachilleratos Populares da região metropolitana de Buenos Aires). No segundo momento, são discutidas as temáticas e as articulações que emergiram das conversas cotidianas, dos encontros de formação e das entrevistas. As temáticas foram estruturadas a partir dos núcleos problemáticos.

5.1 Contextualização Histórica, Legal e Política do Bachilleratos Populares

Os Bachilleratos Populares são movimentos de educação popular que nascem da ebulição histórica das lutas sociais do povo argentino, nascem da organização dos movimentos sociais argentinos, assim como nascem inspirados em toda uma tradição crítica da pedagogia, sociologia, filosofia e política latino-americana e caribenha em diálogo com as epistemologias críticas do mundo.

São projetos de educação que erguem escolas populares e autônomas com e para pessoas jovens, adultas e idosas (e crianças). As escolas populares ofertam cursos, ao longo do ano, do primário e secundário¹ de Jovens e Adultos, na modalidade Educação Permanente de Jovens e Adultos, além de existir algumas experiências com a educação infantil².

No início de século XXI, a Argentina enfrentava convulsões econômicas, políticas e sociais. Manifestações que ficaram conhecidas como “Argentinazo”, em 19 e 20 de dezembro de 2001, protestos que foram se estendendo pelo ano de 2002, marcaram a história argentina e até hoje impactam na luta política do país (PÉREZ; PEREYRA, 2013; ALMEYRA; GUILLERMO, 2005).

O “Argentinazo” foi um conjunto de protestos e insatisfações geradas pela histórica aplicação de políticas neoliberais, que promoveram austeridade econômica, suspensão de direitos e degradação dos modos de vida de trabalhadores e trabalhadoras. Os Bachilleratos Populares eclodiram durante essas convulsões e foram se organizando e intensificando seus projetos políticos-educativos durante (e posteriormente) as manifestações de 2001.

¹ O ensino primário e o secundário são equivalentes ao ensino fundamental e ao ensino médio no Brasil.

² Escuela Popular Infantil Mariela Muñoz (CEIP-H).

Conforme o trabalho de Pérez e Pereyra (2013), as manifestações de 2001 e 2002 foram o ápice de uma agenda carregada de um conjunto de reformas econômicas perversas e ações estruturais que levaram à precarização do trabalho:

En la Argentina que emergió de la crisis hiperinflacionaria de 1989 se operó una profunda transformación en la relación del Estado con el mercado. Como consecuencia de una acelerada desregulación de la economía y del proceso de desmantelamiento del Estado de bienestar nacional, los sindicatos perdieron notoriamente —al menos en su forma tradicional— su capacidad de intervenir en la determinación de las políticas públicas, en tanto se incrementó el poder de las corporaciones empresarias ligadas a los capitales transnacionales para influir en el rumbo de un régimen social de acumulación marcado por un carácter fuertemente regresivo en la distribución del ingreso y un fuerte deterioro del mercado de trabajo. La década de 1990 llevó el signo del neoliberalismo e implicó para el país un proceso que bien podría denominarse modernización excluyente. (PÉREZ & PEREYRA, 2013, p. 464-465).

Contra essa modernização excludente os (as) trabalhadores (as) argentinos (as) e suas organizações políticas e de classe marcharam pelas ruas de todo o país entoando o lema “*Que se vayan todos*”, grito que marcou o movimento e conflagrou a derrubada de 05 (cinco) presidentes em dez dias, produziu uma explosão de manifestações de movimentos sociais, sindicatos e da sociedade civil organizada.

Diversos movimentos e bandeiras eclodiram ou se reorganizaram a partir desse momento de convulsão social, dentre eles podemos destacar:

Los desocupados-piqueteros, que aparecieron como una novedad mundial; el movimiento organizado de las clases medias urbanas, que fue la columna vertebral de las asambleas populares que proliferaron en Buenos Aires y, con menor intensidad, en el Gran Buenos Aires, la ciudad de Córdoba y Rosario (con ecos en otras ciudades); las organizaciones por los derechos humanos, como las Madres o Abuelas de Plaza de Mayo; las organizaciones de mujeres, como el Movimiento de las Mujeres Agrarias en Lucha [...] los movimientos de los más marginados (indígenas, pequeños campesinos de las provincias más pobres); los cada vez más numerosos movimientos sindicales democráticos e independientes; las organizaciones gremiales de maestros y estudiantes; los miles de obreros y obreras que ocuparon fábricas que cerraban, para hacerlas producir en autogestión bajo la forma jurídica de cooperativa. (ALMEYRA & GUILLERMO, 2005, p. 50).

Esse aglomerado de ativistas sociais articulados/as em diferentes formas de organização, produzindo os mais variados modos de atuação, buscando incontáveis táticas para desestabilizar o sistema-mundo moderno/colonial e produzindo lutas por demandas que, embora inicialmente sejam diferentes, são convergentes no conjunto das manifestações gerais.

A crise, em seu momento de ebulição política, desagrega o bloco social e fragiliza a ordem vigente, todavia permite rachaduras que abrem territórios em disputas, territórios que

possibilitam produzir imaginários políticos-outros, isto é, imaginar outros códigos, símbolos e direções para além da estrutura decadente do sistema-mundo moderno/colonial. Nesse movimento se constroem novos pensamentos, novos saberes, novas visões de mundo a partir dessas novas mentalidades, novas formas de ser, saber e poder (DUSSEL, 1997).

O trabalho de retomada de empresas falidas e a formação de cooperativas se configuram como exemplos dessas criações de imaginários políticos-outros. Como aborda Andrés Ruggeri (2015), em seus estudos sobre as Empresas Recuperadas pelos(as) Trabalhadores(as) (de agora em diante, ERT), durante a convulsão econômica e política de 2001, muitas empresas faliram e foram abandonadas, assim como foram também os trabalhadores e as trabalhadoras, tornaram-se desempregados(as) e estavam desassistidos(as) pelo Estado, logo esse conjunto de trabalhadores(as) se somaram a outros(as) sujeitos(as) que já viviam em condições pauperizadas de existências antes da crise.

Em razão dessas mazelas e pelas necessidades de sobrevivência, milhares de trabalhadores(as) de diferentes áreas profissionais, ofícios, funções e formações acadêmicas se articularam e ocuparam as fábricas abandonadas e passaram a trabalhar em cooperativas.

Se señala aquí que las ERT (emergentes en la década de los 90 y particularmente en la crisis del año 2001) no constituyeron una vía alternativa desarrollada por los trabajadores en oposición al capitalismo o incluso a las transformaciones de la organización del trabajo a partir de la crisis del modelo fordista/taylorista, sino que se dieron lugar como una consecuencia más del proceso de desguace del aparato productivo promovido por el neoliberalismo. Aun así, y en esas condiciones desfavorables para el trabajo, la clase trabajadora argentina generó una respuesta novedosa al hiper-desempleo que se consideraba estructural. (TRINCHERO, 2015, p. 05-06).

Baseando-se na citação acima, pode-se dizer que as ERTs advêm de distintos setores, como da indústria têxtil, indústria metalúrgica, de serviços, de produtos plásticos, das empresas madeireiras, indústrias alimentares, hotelaria etc. As necessidades concretas de sobrevivência geraram uma resposta criativa no meio da conturbada situação econômica e política, exigiram desses(as) trabalhadores(as) organização política e ação coletiva (ALFIERI, 2018).

O Educador Paraná, um dos(as) sujeitos(as) de pesquisa, interpretando esses mesmos fenômenos e se posicionando sobre essas insurreições que ocorreram em 2001, e inspiradas nas lutas sociais das ERTs, nos *movimientos piqueteros*, nas organizações sindicais e partidárias, diz sobre os *Bachilleratos Populares*, que se ergueram e se organizaram a partir dessas inspirações: cada ação coletiva tem a sua lógica.

ese doble fenómeno se explica por una cuestión, si se quiere estructural, en tanto respuesta de las y los trabajadoras y trabajadores ante una injusticia, que

a lo largo de la historia argentina ha habido mucho. Y una cuestión más particular que fue la crisis del 2001. Es decir, el neoliberalismo, en función de sus políticas económicas, que dismanteló el aparato del Estado, que corrió al Estado de sus funciones básicas, que generó que haya miles de empresas que cierren, que generó la apertura del mercado que hizo que millones de familias queden en la calle. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

De acordo com o Educador Paraná, as políticas predatórias neoliberais levaram à precarização da vida do povo argentino, no mundo do trabalho, à fragilidade da saúde pública e à debilidade da seguridade social, assim como ao dismantelamento do sistema público educativo. Essas medidas geraram o aumento da exclusão dos (as) sujeitos (as) populares e do aprofundamento da desigualdade social no país e, como consequência, muitas pessoas jovens, adultas e idosas ficaram à margem das políticas públicas educacionais. Foi essa marginalização que motivou, de maneira conjunta, os movimentos de fábricas recuperadas e diversos educadores (as) populares a articularem alguns projetos de alfabetização de pessoas jovens e adultas nas zonas mais empobrecidas da região metropolitana de Buenos Aires.

Como sequência, enfatiza o Educador Paraná:

Nosotros como bachillerato popular surgimos en el 2004 a partir de varias experiencias que se van a ir sumando y se van a ir amalgamando, que son experiencias que se venían dando en zona Norte en tanto experiencias educativas con educación de jóvenes y adultos, con a círculos de estudios en la Universidad de Buenos Aires con respecto a la educación popular y a la educación de adultos. Con trayectorias que venían haciendo los compañeros y experiencias que venían haciendo las compañeras y compañeros en diferentes establecimientos educativos. Y lo que nosotros veíamos era que un montón de jóvenes que el Estado estaba expulsando del sistema educativo, quedaban por fuera de él y que el Estado no tenía respuesta desde la educación para que esos millones de jóvenes vuelvan a, digamos, seguir estudiando dentro del sistema educativo. Entonces, por un lado, partíamos de esto, que el Estado no tiene una política pública acorde, pero por otro lado también decíamos que la educación era fundamental para empezar a transformar esta realidad. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Como se pode ver, o recente movimento de educação popular argentino (primeira década do século XXI) nasce de algumas confluências fundamentais. Primeiro da demanda por uma educação crítica e dialógica por parte dos movimentos populares, segundo da ausência e da ineficiência do Estado em acolher a todas e todos (principalmente pessoas jovens e adultas) no sistema educativo, e terceiro de uma política neoliberal de exploração da força de trabalho e de marginalização das alteridades populares. Evidente que pode haver outras razões, contudo entende-se que esses três eixos são fundantes.

Essa foi a conjuntura que, segundo alguns/algumas intérpretes, possibilitou as condições subjetivas e objetivas da formação e ampliação dos Bachilleratos Populares. Partindo dessas questões, como definir os BPs? Qualquer forma de definição encontra sérios riscos de restringir um movimento tão plural e grande como os BPs, todavia é importante uma primeira aproximação e caracterização do movimento.

Recuperando a história dos Bachilleratos Populares, é possível identificar um conjunto de coletivos de educadores (as) populares atuando desde o final da década 1990, como apresenta García (2016) abaixo:

[...] se puede señalar que a fines de la década de 1990, un Equipo de Educación Popular conformado por docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires, organiza la propuesta educativa de un bachillerato para adultos, en la zona norte del conurbano bonaerense. Este trabajo fue el antecedente que dio origen a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). A partir de esta agrupación, en 2004 se inició el ciclo lectivo del primer BP de la Ciudad de Buenos Aires [...] Estos bachilleratos son espacios de escolarización secundaria para jóvenes y adultos que han terminado la escuela primaria, y al igual que las modalidades estatales llamadas CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) organizan una graduación de tres ciclos. Presentan su accionar centrados en la educación popular. Son desarrollados por organizaciones sociales, agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, que tras su creación buscan el reconocimiento estatal de esta acción educativa para así poder otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la escolarización secundaria. (GARCÍA, 2016, p. 28).

O direito à educação crítica, descolonizadora e humanizadora assim como o direito à educação pública e gratuita são bandeiras de lutas históricas da/na ALec. Os BPs emergem dessa reivindicação popular, exigência popular que questiona a ausência do Estado para garantir direitos fundamentais, como o acesso à educação, e problematiza as assimetrias de poder/saber engendradas pela colonialidade, e que são imperantes no sistema-mundo.

Os movimentos sociais e de educação popular questionam a desigualdade social e o modelo educativo hegemônico que encobre os (as) sujeitos (as) populares? Como a legislação educativa compreende os (as) sujeitos (as) populares?

O sistema educativo argentino é regido pela Lei de Educação Nacional N° 26.206 de 2006 (LEN), que compreende a educação como direito e responsabilidade do Estado a garantia de uma educação integral, permanente e de qualidade. Como se visualiza no texto da lei abaixo:

ARTÍCULO 3°. - La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. ARTÍCULO 4°. - El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la

responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (LEI DE EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 26.206 DE 2006).

O sistema de ensino é estruturado pelo art. 17 da LEN/2006, que organiza a educação em 04 (quatro) níveis, educação inicial, educação primária, educação secundária e educação superior, e 08 (oito) modalidades, educação técnico profissional, educação artística, educação especial, educação permanente de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue, educação em contexto de privação de liberdade e educação domiciliar e hospitalar.

A educação popular não é mencionada na legislação educacional, porém assinala-se que a educação como um processo ao longo da vida é referida no art. 46, “a garantizar la alfabetización [...] y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”; com base nesses pressupostos legais (forjada na negociação Estado e sociedade) e nas reivindicações da sociedade civil organizada, foram elaboradas diferentes políticas de educação permanente de pessoas jovens e adultas.

A luta por uma legislação que inclua e que compreenda as diversas alteridades populares e seus modos de “ser e estar no mundo” é uma luta parcial, nem sempre a inclusão no ornamento jurídico da modernidade/colonialidade significa mudanças concretas, contudo essas negociações e batalhas produzem avanços estratégicos para a luta maior que é a ruptura com o Estado-Nação moderno/colonial/capitalista.

Abaixo é possível conhecer algumas dessas ações negociadas, de acordo com o documento “Secundario adultos: los centros educativos de nivel secundario (CENS) una escolarización invisibilizada pero masiva”³, que informa a composição sócio-histórica dos programas, projetos e ações que ofertam turmas de educação de pessoas jovens e adultas.

[...] la variedad de planes de estudios (de tres y cuatro años), regímenes académicos y diferentes direcciones de nivel o modalidad de pertenencia. Este escenario incide en que resulten propuestas educativas de bajo nivel de articulación interna, a las que se les suman desde décadas atrás condiciones institucionales críticas (por deficiencias en aspectos propios de la infraestructura y equipamiento, planta docente, formación y cambios curriculares) para el trabajo docente y la enseñanza. La población joven y adulta que participa de estas ofertas asiste mayoritariamente a establecimientos estatales (84,7%). Bajo la Dirección de Educación del Adulto y Adolescente (DEAA) se encuentran los CENS, el Programa Adultos 2000, y en los últimos años los bachilleratos populares y el Plan Nacional de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs, 2008). Al mismo tiempo,

³ Secundario adultos: los centros educativos de nivel secundario (CENS) una escolarización invisibilizada pero masiva. Krichesky, Marcelo David (coordinador) - Cabado, Griselda - Greco, Marcela -Sagui, Valeria.

bajo la Dirección de Educación Media hay una serie de instituciones con planes de cuatro años como los Comerciales nocturnos (12), las Escuelas Medias de Reingreso (ocho), un liceo (E. Echeverría) y un colegio nacional (G. Rawson), estos últimos dos con planes comerciales de cuatro años en el turno vespertino. (KRICHESKY, 2020, p. 93-94).

A sua ofertada ocorre de diferentes maneiras, com distintos critérios, advém de várias demandas e produz políticas públicas que variam de acordo com a gestão governamental, por exemplo, pode-se visualizar as distribuições de ofertas de vagas escolares da educação permanente de pessoas jovens e adultas em Buenos Aires, que se configura de modo complexo, diverso, geograficamente situado e historicamente distinto.

São ações que estão inseridas no campo das políticas educacionais para pessoas jovens e adultas, contudo são construídas com histórias próprias, algumas foram formadas desde programas estatais que procuram qualificar a mão-de-obra e atender exigências internacionais do mercado de trabalho ou de agências reguladoras do desenvolvimento econômico. Essas ações se dirigem à população (políticas públicas de cima para baixo), outros programas e ações são consequência das pressões da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos sindicatos (FELDFEBER, GLUZ, 2014).

Abaixo será apresentada uma brevíssima história das fases de formação e de articulação do movimento dos BPs e as diferentes tensões presentes na constituição dos BPs.

5.1.1 Primeira Fase: Primeiras Experiências e Formação da Coordenadora de Bachilleratos Populares en Lucha

Entre as diferentes experiências que formaram BPs ao longo do tempo, destacam-se duas: o BP IMPA, desenvolvido na grande Buenos Aires pela Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), e o BP Simón Rodríguez, desenvolvido na província de Tigre pela Organização Popular Fogoneros (OPF). Esses dois entes formaram a **Coordenadora de Bachilleratos Populares en Lucha** comprometendo-se a lutar pelas reivindicações dessa coordenação: “i) emisión de títulos oficiales, ii) reconocimiento de las particularidades político-pedagógicas de los BP -normativa propia-, iii) salarios para los educadores, iv) becas para los estudiantes y v) financiamiento integral” (GEMSEP, 2015, p. 11).

Essas pautas são atualizadas e adicionadas com outras demandas e formam as bandeiras centrais e permanentes das organizações. Nos estudos de Wahren (2020), é possível compreender as intencionalidades desse movimento:

De este modo, es posible considerar que la intencionalidad inicial de estas experiencias puede analizarse desde dos sentidos complementarios. Por un

lado, la terminalidad secundaria para el sujeto joven y adulto era una demanda importante en los territorios donde actuaban estas organizaciones y donde el Estado no ofrecía espacios factibles para contener estas necesidades educativas. Por otro lado, las organizaciones impulsoras planteaban el desafío de construir espacios educativos autogestionados con formatos educativos alternativos y contrahegemónicos que tomaran distancia del formato estatal hegemónico y con un horizonte emancipatorio. (WAHREN, 2020, p. 06).

As organizações de BP foram se agrupando em frentes de atuação, articulação e ocupação. A primeira modalidade de organização das ações coletivas foi o *Interbachillerados* (e depois *Coordinadora de Bachilleratos Populares*).

En el marco de estas acciones colectivas se conformó la CBPL, que resignificó el espacio de Interbachilleratos, de la articulación político-pedagógica a una articulación de las luchas que permitiera potenciar la visibilidad de los BP. Por otra parte, el número de bachilleratos, si bien creció y fue importante, no superó los cinco bachilleratos nuevos por año (GEMSEP, 2016). Esta fase se cerró con la obtención, a fines de 2007, del reconocimiento oficial de los BP de la provincia de Buenos Aires vía la gestión privada (Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada —DIPREGEP—) y, en el verano de 2008, los bachilleratos de Capital Federal obtuvieron un reconocimiento similar bajo el área de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación porteño como Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE). (WAHREN, 2020, p. 08).

Ainda de acordo com GEMSEP (2015), o IMPA foi o primeiro BP a emitir certificação de conclusão de curso secundário, inicialmente usando, como estratégia, a regulamentação que, na época, era permitida para reconhecer os BPs, ou seja, como uma escola de gestão privada. O IMPA articulava com outros BPs para garantir certificação de vários educandos e educandas, reconhecimento esse que fortalecia BPs recém-criados ou distantes dos governos centrais.

A criação e a oficialização de alguns BPs, inicialmente, ocorreu pela modalidade privada de ensino, pois havia a necessidade de certificar os (as) estudantes para ajudar no processo de inserção no mundo do trabalho e, como ainda não havia o reconhecimento do BPs, por parte do Estado, como uma instituição pública, a gestão privada foi uma das táticas encontradas para manter o funcionamento e o apoio aos (às) estudantes que os procuravam. (WAHREN, 2020; GEMSEP, 2015; CEIP-H, 2016; KAPPELMACHER, RUBINSZTAIN & SAID, 2018; ALFIERI & LÁZARO, 2019).

De acordo com o Educador Uruguai, essa forma de organização adotada por alguns BPs sofreu diversos questionamentos por vários setores da sociedade, inclusive de algumas organizações à esquerda e de movimentos sociais:

Y me parece también interesante la disputa esta que hubo también [...] ¿por qué los sindicatos, en términos de espacios también de lucha histórica, no aceptaban nuestra propuesta? Algún sector pequeño de la izquierda tampoco

y nos criticaban muchísimo. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

As primeiras experiências dos movimentos dos BPs foram acusadas, por alguns setores do sindicalismo docente, de promoverem e incentivarem a introdução do modelo privatista de ensino denominado de “Escolas Charter”, isto é, muitas escolas populares acabavam, em decorrência da falta do reconhecimento estatal, atuando em regime privado de ensino, logo, para algumas organizações sindicais, os BPs se configuravam como “Escolas Charter”.

As escolas charters ou escolas contratadas são “escolas públicas, pois gratuitas, mas gozam de independência frente às normativas curriculares e às exigências trabalhistas ditadas pelos distritos às escolas públicas ‘tradicionais’” (ADRIÃO, 2014, p. 09). Ainda Adrião (2014) alerta que, apesar do modelo “Charter” ser uma organização escolar sem fins lucrativos, essas iniciativas podem promover um mercado entorno de suas demandas. Como acentua nas colocações abaixo:

O pressuposto é que na atual conjuntura este modelo se configura em uma modalidade de privatização da oferta educativa. Isto porque quando a iniciativa de criação ou gestão da escola parte de organizações sem fins lucrativos, assiste-se à criação de um mercado voltado para a oferta de todo tipo de serviços e assessorias relacionados à implantação de tais escolas [...] quando não é este o caso, assiste-se no à ampliação e ao crescimento de empresas lucrativas que passam a gerir tais escolas ou mesmo conjuntos de escolas, como indicado por vários estudos. (ADRIÃO, 2014, p. 05).

As disputas ideológicas são comuns na vida política das organizações sociais, pois são tensões inerentes ao processo de materialização de qualquer projeto político-pedagógico. Apesar das divergências, esses movimentos são feitos por pessoas engajadas na luta social e nas transformações das condições educacionais, mas, sobretudo, mudanças sociais: “Construirmos todes, ellas, ellos, nosotros, nosotras en sujetos políticos en constante transformación y apuntando a una transformación social. Y juntas. Esa es la idea” (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Como é muito comum nos movimentos sociais ao longo do tempo e por diferentes visões educativas, táticas de ação políticas e novas influências e conjunturas socioeconômicas, a coordenadoria foi se fragmentando e levando ao surgimento de outros grupos de representação dos BPs.

5.1.2 Segunda Fase: O reconhecimento oficial dos BPs

A primeira bandeira é a formação para atender a demanda dos (as) sujeitos (as) populares. E de um currículo contra-hegemônico.

O movimento de BP começou a crescer e a intensificar os protestos pelo reconhecimento de outras escolas populares e pelo reconhecimento estatal do coletivo. Dentre as reivindicações, destacam-se o pagamento salarial dos (as) educadores (as), a oficialização das “parejas pedagógicas” (casais pedagógicos, duplas ou parcerias de professores por disciplina/Temática de ensino) e bolsas estudantis.

Dentre as estratégias de luta, destacam-se as ocupações de ruas, manifestações em feiras de livro, protestos em órgãos do Estado (nas esferas locais e nacionais). Uma batalha que caracteriza esse momento foi conseguir o reconhecimento estatal (e não apenas privado) das suas especificidades pedagógicas, porém sem perder a autonomia política e pedagógica.

Por meio de muitas lutas, a Dirección de Educación de Jovens e Adultos da Cidade Autónoma de Buenos Aires publicou, em 2011, o decreto que reconheceu as experiências educativas dos Bachilleratos Populares:

Artículo 1°. - Establécese que los bachilleratos que fueran reconocidos por el Ministerio de Educación mediante Resoluciones N° 669/MEGC/08, 528/MEGC/10 y N° 250/SSIEYCP/11, funcionarán bajo la figura de **Unidades de Gestión Educativa Experimental** para la educación de adultos y adolescentes, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación.

Artículo 2°. - Facúltase al Ministerio de Educación a aprobar y/o convalidar y remunerar, conforme la normativa vigente, las plantas orgánicas funcionales que fueran menester para el funcionamiento de las Unidades de Gestión Educativa Experimental que se establecen por el presente, así como a incorporar nuevas Unidades Educativas, y a dictar las normas operativas y complementarias que resulten necesarias para un mejor cumplimiento del presente Decreto. (BOLETÍN OFICIAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, 2011).

Os BPs são reconhecidos na legislação como Unidades de Gestão Educativa Experimental, assim como foi autorizado o pagamento salarial para os (as) trabalhadores (as) com recursos do Estado, contudo esse reconhecimento e financiamento ficou restrito aos primeiros BPs da capital federal (CABA).

A oficialização foi uma luta que abriu novas oportunidades:

A su vez, muchos movimientos sociales comenzaron a ver en la creación de los BP estrategias para potenciar sus trabajos en los territorios y acrecentar su legitimidad mediante un proyecto educativo propio. Mientras que en el primer período abrieron solo 3 BP y en el segundo 9, en el tercero ya fueron 65 los nuevos BP (GEMSEP, 2016) que dieron pie a un crecimiento exponencial de las experiencias. (WAHREN, 2020, p. 08).

Além dessa explosão dos BPs, outro ponto de debate e polêmica que surgiu entre os coletivos foi a postura que se deveria assumir diante do kirchnerismo, isto é, no caso, realizar alianças e eventos com organizações que eram ligadas ao governo da época (nacional e da capital federal). Esse debate acarretou ruptura da CBPL, ocorreu a saída de vários coletivos. Essas organizações criaram posteriormente a *Coordinadora Batalla Educativa* (CBE) em 2008 (GEMSEP, 2015; KAPPELMACHER, RUBINSZTAIN, SAID, 2018).

Outro eixo programático que levou a uma nova divisão foi a divergência sobre as exigências burocráticas para oficializar os BPs e sobre a relação salarial com o Estado, uma vez que, para alguns coletivos, os (as) educadores (as) são considerados (as) militantes e não funcionários (as) da máquina pública, enquanto o grupo majoritário do CBPL compreende os (as) docentes como trabalhadores (as) da educação. Logo, esta relação poderia estabelecer, segundo esses BPs, uma dependência com o governo, logo estariam sobre ingerência das diretrizes estatais. Essa ruptura formou a *Red de Bachilleratos Populares* (RBP) (GEMSEP, 2015).

5.1.3 Terceira fase: Iniciativas Estatais e as novas rearticulações dos BPs

Em 2008, o Ministério da Educação lança em todo país o Plano de Finalização de Estudos Primários e Secundários (Plan FinES) voltado às pessoas jovens e adultas, decorrente do Plano Federal de Educação Permanente de Jovens e Adultos (2007-2011). Em 2010, foi lançado o Plan FinES 02 (2016-2019), apesar das inúmeras tentativas do Governo Macrista de encerrar o projeto. O programa foi mantido por força dos protestos das (os) estudantes e professores (as), entretanto houve diversos cortes no orçamento, o que gerou o fechamento de muitas unidades em todo país.

Desde a promulgação da Lei Nacional de Educação (2006) e a partir das pressões dos movimentos das escolas populares e dos sindicatos docentes, o Governo Nacional se torna por vontade própria ou pressão social ainda mais ativo na elaboração de políticas educativas para pessoas jovens e adultas.

Conforme o GEMSEP (2015), a coexistência entre as unidades do “plano FinES” e os BPs nos territórios educativos provocou inúmeras indagações e confrontos. Assim como a oficialização dos BPs, alguns coletivos partiram do entendimento de que era uma oportunidade para consolidar o reconhecimento via plano FinES, enquanto outros entendiam que já se havia construído mais de uma década de luta pelo reconhecimento dos BPs, logo era preciso manter essa bandeira de luta e recusar o FinES. Além disso, havia grupos, como CBPL, que entendiam que o programa produzia condições precárias de trabalho.

Os efeitos do programa FinES são apontados nos estudos de Wahren (2020):

Con la expansión de los FinES se comenzó a negar, por parte del Estado, el otorgamiento de nuevas oficializaciones a BP, con el argumento de que ahora había espacios estatales que solucionaban la carencia por la que habían surgido los propios BP. Cambiaban radicalmente las “estructuras de oportunidades políticas” (Tarrow, 2009) para continuar el crecimiento de los BP. (WAHREN, 2020, p. 08).

O programa de finalização do secundário apresenta duas leituras. A primeira é a compreensão do compromisso político com sujeitos e sujeitas excluídas do sistema educativo. Na segunda, o fato de o programa expressar tanto o reconhecimento Estatal de que é ineficiente quanto atuar como uma forma de desarticulação das experiências autônomas de educação popular e de enfraquecimento dos movimentos sociais. Essa divergência é presente entre as organizações de BPs.

5.1.4 Revolução permanente: 15 anos dos Bachilleratos Populares da Argentina em Movimento

No ano de 2020, foram celebrados os 15 anos dos Bachilleratos Populares da Argentina, movimento que continua vivo e pulsante, movimento que se renova, rearticula-se, reinventa-se e inspira novas ações coletivas.

Ao longo desses anos, houve uma série de avanços, enfrentamentos e conquistas construídas no âmbito legislativo com promulgação de leis de reconhecimento da singularidade dos BPs, reconhecimento do trabalho docente dos (as) educadoras populares e das educandas (os). Assim como se pode considerar uma conquista a pulverização dessas experiências por todo o país, e influenciando alguns coletivos no Chile.

Conforme Alfieri e Lázaro (2019, p. 04), os BPs produzem uma nova síntese que:

[...] no es la crítica solamente a la situación educativa sino también el pensar respuestas participativas y activas que contemplan el accionar y la intervención consciente de intelectuales y educadores sobre la realidad educativa tomando como marco teórico los principios de la educación popular, históricamente separada de la escuela oficial o de la tradición escolar.

Esse movimento político e pedagógico promove a denúncia do sistema vigente que produz e reproduz subalternização, é um movimento propositivo que intervém na batalha social por uma educação emancipadora e pela construção de uma sociedade justa. Para além das palavras, é um movimento de palavra-ato, ação-reflexão e de denúncia e anúncio.

As conquistas obtidas ao longo desses 15 anos foram semeadas nos diferentes territórios educativos e difundidas pelas pessoas que vivem no entorno dos BPs, pelos (as) educandos (as)/educadores (as) e pelas organizações sociais. Dessa comunhão nascem, de acordo com Wahren (2011; 2020), os territórios insurgentes, territorialidades insurgentes essas que propagam sociabilidades populares, críticas, afetivas e políticas.

Após situar o contexto histórico e político da formação dos Bachilleratos Populares na Argentina, nas próximas seções, são debatidas e analisadas as problemáticas engendradas da pesquisa de campo.

5.1.5 O Território Educativo Popular - Bachillerato Popular Madarera Córdoba – Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (BPMC-CEIP-H)

O Bachillerato Popular Madarera Córdoba (BPMC) está circunscrito numa fronteira geográfica dentro da grande Buenos Aires entre Recoleta, que é um bairro de classe média alta, próximo a Palermo, com a mesma característica social, e Abasto, que é um bairro de classe média, contudo com vários prédios antigos e prédios ocupados por pessoas sem moradias.

O BPMC é um território que vai sendo forjado com todas essas características e contrastes da cidade: “Claro, es... el Abasto no es tan periférico pero hay otra dinámica, otra estructura. Ha habido muchas cosas tomadas, hay otra dinámica de barrio, digamos, que en Recoleta. Y está como que Córdoba divide un poco esos dos barrios” (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

O núcleo problemático **território educativo popular** emerge das vivências de educadoras e educadores populares do BPMC/CEIP-H por meio das diferentes alianças políticas-pedagógicas e dos projetos cooperativos construídos nesse território.

5.2. Escola Pública Popular

A primeira categoria **escola pública popular** forjada pelos BPs se manifesta nas estruturas físicas do BPMC-CEIP-H, nas formas de organização das turmas, na disposição dos horários e das disciplinas e na postura dos (as) educadores (as) durante os processos avaliativos, nas aulas ministradas em “parejas pedagógicas” (casais, duplas ou parcerias pedagógicas), entre outras dinâmicas, peculiaridades e características das escolas populares que são consideradas formas alternativas de educação ou forma “não tradicional” de educar/aprender na Argentina.

A organização do trabalho pedagógico popular evidencia para os (as) educandos (as) e educadores (as) diferentes situações que transformam as percepções sobre o modelo vigente de escola moderna/colonial (RODRÍGUEZ, 2013).

O trabalho pedagógico dos BPs nasce como uma práxis alternativa, conforme o texto de Rodríguez (2013):

[...] se considera alternativo a discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura. Sus propiedades no pueden ser atribuibles a priori, con anterioridad al momento de su especificación, es decir de su ubicación en coordenadas temporo-espaciales. Es un concepto ordenador en la medida en contribuye a delimitar campos de observación. (RODRÍGUEZ, 2013, p. 28).

As experiências alternativas inicialmente se articulavam de maneira isolada por coletivos de educadores (as) que pertenciam à determinada fábrica recuperada, cooperativa de trabalhadores (as), atuavam como militantes de alguma organização política ou pertenciam a algum projeto de extensão universitária.

Essas vivências foram demonstrando “possibilidades-outras” de aprender/ensinar, possibilidades-outras de construção política, ética e pedagógica, possibilidades que trazem incontáveis desafios, exigem riscos políticos e demandam inventividade contínua.

Como se pode observar nas palavras do Educador Uruguai:

Cómo hacíamos para invitar a estos compañeros y compañeras a un espacio donde no solamente no tenía la estructura de una escuela tradicional, sino que era una fábrica, cuando todas estas generaciones de los más jóvenes jamás habían visto una fábrica, porque el noventa las destruyó. Entonces era invitarlos a un espacio que no era escuela, que era algo que históricamente se llamaba “fábrica”, y que ahora tenía otro sentido. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

A fábrica que não é mais fábrica e a escola que não é mais escola são uma junção dessas instituições sociais, assim como uma disjunção criativa desses lugares, é uma construção analética, uma vez que é redefinida desde os (as) sujeitos (as) populares, essas organizações são (re) instituídas como “nenhuma e nem outra”, agora é a instituição-outra que emerge dessa ocupação e do entrelaçamento desses (as) sujeitos (as) populares com esse antigo lugar e essas antigas instituições.

O BP é um “território de fronteira” composto por essas duas instituições, ora nomeadas como tradicionais, ora nomeadas como modernas, essas instituições (a fábrica e a escola) entram em processo de mutação ética, política, pedagógica e territorial.

Essas duas instituições são constitutivas do sistema-mundo moderno/colonial e produzem, sobre os (as) sujeitos (as), mecanismos de controle do saber, do trabalho, dos corpos e das subjetividades. Isso significa que são edificações de produção, transmissão e perpetuação de concepções forjadas pelas matrizes de poder-saber da modernidade/colonialidade.

Os (as) educadores (as) populares tiveram que repensar e recriar as concepções sobre educação, os fundamentos metodológicos e teóricos, rearticular os objetivos e as direções dessas instituições e reconstruir em diálogo novas mentalidades.

As fábricas recuperadas agora são cooperativas, associações e organizações coletivas dos (as) trabalhadores (as), mudanças que entram em conflito com as “mentalidades privadas”, movimentos que demandam dos (as) educadores (as) e educandos (as) sociabilidades que se desvencilhem das subjetividades modernas/coloniais/neoliberais.

As escolas que surgem dessas fábricas recuperadas, seja a sua existência inicial como um anexo de determinada cooperativa, como um espaço no andar superior ou uma sala nos fundos do centro comunitário, foi demanda das necessidades dos (as) trabalhadores (as) das cooperativas e dos (as) moradores (as) do bairro.

São diversas pessoas, trabalhadores (as) e ativistas que buscam aprender a ler e a escrever, conseguir qualificação para realizar cursos “terciários” ou superiores, ou a procura de certificação para alcançar melhoria salarial ou simplesmente pelo desejo de aprender, compartilhar experiências ou melhorar sua atuação política e científica na luta social.

Diversas pessoas jovens, adultas e idosas que outrora foram sistematicamente expulsas do sistema escolar e rotuladas como “incompetentes”, “fracassadas” ou “velhas demais”, “problemáticas demais”, “trabalhavam demais”, tanto que acabaram sendo invisibilizadas demais! Esses muitos sujeitos e sujeitas carregam esses rótulos e marcadores raciais, de gênero e de classe que objetivam decretar a inexistência da sua alteridade (ARROYO, 2012; GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2000).

Segundo Feldfeber e Gluz (2014, p. 69), o sistema escolar argentino, durante as últimas décadas, está sendo debatido, ampliado, democratizado por um conjunto de ações que caminham para a construção de políticas mais inclusivas, que permitam o acesso e a permanência de diferentes educandos e educandas do país. Disputas e debates travados por trabalhadores (as) da educação, pesquisadores (as) e sindicalistas.

Todavia, o sistema educativo não está isento de problemas, limitações e contradições, como é elucidado abaixo:

La masificación en contextos de exclusión contribuye para reforzar la función selectiva del sistema escolar, [...] Podemos afirmar que, como en muchos

países de la región, asistimos a lo que fue caracterizado como fenómenos de inclusión excluyente (GENTILI, 2009). [...] escolarización es una condición necesaria, pero no suficiente, para adquirir el conocimiento. Por ese motivo, la mera democratización en el acceso a las instituciones no asegura por sí sola ni la mejora en las trayectorias escolares, de manera que asegure la permanencia y el egreso, ni el acceso a los conocimientos monopolizados por algunos grupos privilegiados de la sociedad. (FELDFEBER; GLUZ, 2014, p. 69).

A democratização da escola é um avanço importante, contudo a educação escolar também é espaço de produção e de reprodução da colonialidade, a escola é constituída pelo pensamento ocidental moderna/colonial, pensamento hegemônico que viabiliza mecanismos de exclusão que subalternizam educandos e educandas. Como consequência desses mecanismos de expansão excludente, muitos (as) dos (as) sujeitos (as) populares foram excluídos (as) durante o processo regular de escolarização e encontraram nos Bachilleratos Populares uma alternativa para ressignificar suas trajetórias e sonhos.

Educandos e educandas chegam nos BPs por distintas motivações e por diferentes condições objetivas e subjetivas, trazem em sua trajetória de vida incontáveis desejos, sonhos, aprendizados e questionamentos sobre a realidade; e essas indagações e anseios formam o cotidiano do saber-fazer pedagógico popular.

São motivações, sentimentos, indagações e objetivos que trazem diferentes problematizações para os (as) educadores (as) como:

¿qué hace la escuela tradicional para que toda esa gente quede afuera? ¿No?
 ¿Qué hace la sociedad en general para que toda esa gente quede afuera?
 ¿Cómo nosotros tenemos que pensar desde, y después la vamos a desarrollar, otras características que tiene que tener esta escuela? Que no quiere decir no es escuela, es escuela, pero es otra escuela. Con otras características, otro planteo, otro... Y hasta por el hecho de que sea, por ejemplo, la primera en una fábrica recuperada, ya ahí nos da una concepción política. Porque estamos... Pensemos la fábrica recuperada, yo siempre digo, le metimos, lo que hicieron los trabajadores y las trabajadoras de las empresas recuperadas es pegarle una piña en la cara al capitalismo. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

É preciso destruir a escola? Modificá-la? Reconstruí-la? Criar espaços que possibilitem o encontro entre sujeitos (as) e a elaboração coletiva do saber? Os BPs questionam o modelo histórico de produção e de reprodução de saber, ser e poder. Questionam a colonialidade e propõem a criação de imaginários políticos-outros a partir das pedagogias nascentes dos territórios educativos populares.

A escola pública popular pode ser caracterizada da seguinte maneira:

[...] una de las características principales de la escuela como organización social es la idea de que ésta debe estar presente no sólo en el acto educativo, sino también en las luchas y tensiones de la propia comunidad donde está inserto el bachillerato. Desde esta óptica es donde se plantea trascender la escuela, “romper el afuera y el adentro” (AMPUDIA 2008) entre la escuela y el barrio/comunidad, y pensar desde esta lógica los puentes hacia las tensiones en que la comunidad y la organización estén insertas. (ALFIERI, LÁZARO; 2019, p. 06).

São escolas feitas e refeitas com a comunidade e o seu território, ou seja, uma escola popular é gerida pelos sujeitos e sujeitas populares, são escolas que estão envolvidas com as problemáticas, os desafios e os aprendizados do bairro, pois é uma escola engajada com a transformação social, engajada em promover afetos, alteridades e vivências descolonizadoras.

A escola popular no sentido freireano:

É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. É a que entende a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos. É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. (FREIRE, 2001, p. 49).

São nos interstícios da modernidade/colonialidade que são forjadas outras semânticas e formas de conviver, trabalhar e aprender. Os BPs são territórios que fomentam a reinvenção educativa, reorganização política e recriação intersubjetiva de ontologias-outras e a criação de uma escola popular. É um movimento que visa à ruptura contínua, como elucida a fala do educador popular:

Es decir, te rompía el esquema de lo que histórica y mundialmente fue una fábrica. Te rompía todo el esquema: de fábrica, de escuela, de sujeto, de todo. Era desarmar, es eso, era desarmar la concepción hasta de trabajo en término de empleador-empleado, era desarmar la cuestión de escuela en término de profesor, director, estudiante, era desarmar la idea de... hasta de barrio. Hasta de barrio. Había que desarmar de barrio en término que ya dentro de la fábrica se construía un nuevo barrio, ¿se entiende? Dentro de la fábrica era un nuevo barrio que se estaba constituyendo. Y eso resultó interesante y complejo en el buen sentido a la vez, ¿no? (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Como problematizou Educador Uruguai, foi necessário romper com os esquemas historicamente instituídos, logo diversas indagações foram feitas a partir dessas novas configurações pedagógicas e políticas. Questionamentos das seguintes ordens: como articular, nas escolas populares, as percepções sobre a organização política, processo de ensino-aprendizagem e visão econômica do mundo? Como desconjuntar ações educativas elaboradas

desde uma noção de Estado Nação moderno/colonial/capitalista? Como produzir territórios educativos populares que não estejam alinhados com o “ethos moderno/colonial/capitalista/racista/patriarcal”?

Não é possível haver uma práxis pedagógica-política “pura”, não existe uma “essência” decolonial ou um “antídoto” contra as teias das matrizes de poder-saber da modernidade/colonialidade, contudo é possível construir rupturas e caminhos que conduzam à descolonização do saber, do ser e poder (QUIJANO, 2007; CURIEL, 2007, LANDER, 2005; SEGATO, 2012; DUSSEL, 2005).

Os BPs indicam um caminho possível, indicar não no sentido de uma “salvação divina” ou de uma “prescrição das práticas”, ou de discursos vanguardistas “autoproclamatórios”, pelo contrário, é como percorrer rios sinuosos, incertos e desafiantes. Como se observa na declaração do Educador Purus:

Tenemos una relación íntima porque estamos trabajando en una empresa recuperada. Ahora, nuestras articulaciones más fuertes son otras. Con otros bachilleratos populares. Como organización estamos en articulación con la coordinadora de bachilleratos populares en lucha, que son bachilleratos de distintos movimientos sociales, partidos políticos. [...]. Venía un juez y decía “hay que vender todo, se tienen que ir los” Y ahí estábamos nosotros, presentes. Te estoy hablando ya hace años, pero se van dando esas cosas. Y ahí estamos nosotros, presentes. ¿Cómo no vamos a estar presentes si el bachillerato está dentro, es parte de la fábrica recuperada? (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Antes de tudo, os BPs são filhos da luta social pela transformação da sociedade e eliminação de qualquer forma de exploração e subalternização. Essa luta não ocorre de maneira isolada e egocentrada, é uma luta que dialoga com diferentes movimentos.

Os bachilleratos produzem vínculos desde suas territorialidades, expressam ligações pedagógicas e políticas com base na solidariedade de classe, solidariedade entre pessoas oprimidas, relação solidária que considera a colonialidade e suas matrizes opressivas (raça, gênero, classe etc.) presentes na vida dos (as) educandos (as) e educadores (as), mesmo que não seja uma compressão imediata e consciente dessas matrizes por parte de educadores (as) e educandos (as).

Essa solidariedade se expressa nas lutas sociais, por exemplo, a luta contra o despejo de uma fábrica recuperada ou o fechamento de uma escola pública. Solidariedade com os (as) trabalhadores (as) que vivem de modo precário em ocupações ou em bairros mais periféricos, que se expressa em ações pedagógicas, como nas alianças com as organizações de cultura popular, nos intercâmbios entre experiências militantes, festivais e projetos em conjunto com

as associações comunitárias e esportivas. Ações de solidariedade que, durante uma pandemia, são ainda mais necessárias.

Os BPs vão criando raízes nos espaços recuperados ou ocupados. Suas ações cotidianas vão instituindo territórios educativos populares e incorporando as dinâmicas e sentidos desse lugar (fábrica recuperada, ocupação, associação cultural, centro comunitária), essa presença vai tomando capilaridade no cotidiano do bairro, nos nódulos centrais da região e paulatinamente sendo incorporada nas vivências diárias e construindo uma escola pública popular.

5.3 Unidade na diversidade

A segunda categoria temática é a **unidade na diversidade** que expressa posturas que fortalecem as redes de solidariedade e de ação entre as escolas populares, sindicatos, cooperativas, organizações camponesas e indígenas com a finalidade de construir um sentimento de unidade que congregue as distâncias geográficas, a diversidade cultural, as diferenças dos (as) sujeitos (as), as linguagens, as corporeidades e subjetividades diversas, contudo sem esquecer as suas peculiaridades.

Retomando o debate levantado por Paulo Freire (1992) no final do século XX sobre a necessidade da comunhão pedagógica e política das minorias, dos movimentos sociais, organizações sindicais e partidárias do setor progressista, nas palavras do educador:

[...] a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças⁴. (FREIRE, 1992, p. 79-80).

Unidade na diversidade, essa que cria vínculos com as organizações populares, entidades governamentais e não governamentais, associações comunitárias, coletivos de juventude, coletivos feministas, entre outros, a unidade que promove momentos de conversas com esses movimentos, com a vizinhança e as pessoas que por ali transitam no dia a dia. É preciso também entender que essa unidade não é pacífica, é uma mobilização processual que demanda negociação política e acordo programático, mobilização que prioriza determinada

⁴ FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* / Paulo Freire. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

estratégia e seleciona táticas comuns, entre outras medidas pontuais pela unidade política e pedagógica (DUSSEL, 2006; FREIRE, 2001, 1992; FALS BORDA, 2008).

As escolas populares estão desenvolvendo e articulando essas mobilizações conforme exemplifica o Educador Purus:

yendo ahora al plano barrial, territorial, sí, estamos en articulación con las organizaciones del barrio. En el plano territorial, las organizaciones que componen nuestro territorio, como las que componen los distintos territorios, son de diverso origen, de diverso color político. Entonces es otro tipo de articulación que tiene que ver más con el territorio y en este sentido hay una red que nos une que es la red RIOBA, Red de Instituciones de Once, Balvanera y Abasto, RIOBA. Somos unas 13, 14 organizaciones que estamos, que son algunas culturales, unas de salud, salud mental, educación, trabajo social. Entonces vamos articulando, hacemos eventos juntos, tratamos de, tenemos reuniones cada 15 días. Entonces el bachillerato como Maderera Córdoba articula territorialmente. Eso no quiere decir que la CEIPH articule territorialmente acá. Cada bachillerato articula territorialmente en su lugar. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Essa rede engloba, além dos BPs (no caso apresentado aqui o Maderera Córdoba), inúmeras organizações que fazem parte da vida do bairro. Juntas elas desenvolvem projetos educativos, ações informativas para a população sobre temas educativos, de saúde pública e culturais, oferecem serviços e promovem debates sobre diversos assuntos que percorrem a vida das pessoas moradoras dos bairros associados.

Uma das ações que demonstram essa unidade na diversidade e que acontece todos os anos é a feira de saúde, que oferta uma série de serviços para a população, como exames rápidos, orientações sobre prevenção e cuidados para diferentes agravos à saúde. No âmbito artístico, ocorrem apresentações de teatro de rua, grupos de música popular, exposições de pinturas e fotografias etc.

Um dos projetos com maior duração são as oficinas ministradas pela equipe do Centro Salud Mental com as turmas do terceiro ano do BPMC-CEIP-H. Em 2018, o projeto elaborado foi uma “Oficina de Rádio”. A oficina foi ofertada pelos profissionais do Hospital (áreas de educação em saúde e psicologia), na ocasião havia também psicólogas italianas que estavam realizando intercâmbio no centro de saúde mental.

Foram realizados vários encontros que trabalharam diferentes habilidades artísticas e comunicativas. Uma das oficinas foi sobre a criação de personagens, os (as) estudantes foram divididos em grupos com 04 pessoas. Nesse processo de criação foram atribuindo características físicas, personalidades e história de vidas. As elaborações foram realizadas por meio de conversas em grupos e depois foram elaborados, de forma escrita, novos atributos e peculiaridades de cada personagem, os (as) mediadores (as) acompanhavam todos os grupos,

perguntava sobre a proposta, problematizavam algumas escolhas e orientavam sobre alguns pontos fundamentais na construção de uma personagem, seja para o programa de rádio, para um romance literário ou para gravar um filme de longa-metragem.

Os (as) educadores (as) do BPMC também participaram, incentivaram os (as) estudantes que inicialmente estavam tímidos (as), ajudavam nos momentos de reflexão sobre o que deveria ser uma personagem e brincavam bastante com todos (as) na tentativa de deixar a atividade bem mais leve, pois muitos (as) estavam apreensivos (as) com o fato de terem que apresentar no final da aula a sua personagem para os (as) presentes.

Cada semana era uma atividade diferente, a seguinte foi sobre imitação, recriação e corporeidade, cada grupo reproduziu a cena de algumas pinturas de artistas portuguesas. Tinham que representar as posições corporais, expressões faciais e sentimentos transmitidos pelas obras ou percebidos pelos (as) estudantes. Foi um momento bem divertido, os (as) professores (as) registravam em fotografias as encenações e as recriações corporais das obras.

Outras atividades trabalharam atuação e interação das personagens, estimulando a oratória, a expressão corporal e a relação com o público. Em outras, já direcionadas à criação de um programa de rádio, tinham que estipular o formato, a duração, os quadros, temas, trilha sonora e/ou vinhetas até finalmente chegar à gravação dos programas, que foram veiculados numa rádio local. Alguns realizaram entrevistas com educadores (as) do BPMC, outros gravaram programas de humor ou contando histórias ou fazendo paródias de programas populares da Argentina.

Essas ações se configuram como um elo importante entre a escola popular e a comunidade, a participação de educandos e educandas, de trabalhadoras e trabalhadores do bairro e outros atores fortalece esse projeto coletivo popular.

De acordo com o Educador Paulo Freire (2001):

Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever. (FREIRE, 2001, p. 39).

Essas experiências e ações coletivas de diferentes instituições públicas e movimentos sociais fortalecem esse projeto-outro de escola pública popular. A diversidade de vivências

criadas pelas oficinas do BPMC e do Hospital de Saúde Mental são apenas algumas das diversas articulações entre as organizações dos bairros, parcerias de cunho estatal, como com hospitais, museus, escolas, ou com centros culturais com grupos de cultura popular (grupos de Murgas, Teatro Popular, grupos musicais etc.).

O Educador Purus destaca a importância dessas cooperações para a integração do BPMC ao território em que está inserido e para unir as diferentes associações, trabalhadores (as), militantes, funcionários (as) públicos, professores (as) e estudantes da escola:

Es importante, es fundamental diría yo. Porque en la medida que nosotros tenemos una población, como cualquier colegio, donde hay problemas de índole de violencia, adicciones, género, acoso. Y bueno, esos problemas nosotros como bachillerato, como escuela, no los podemos resolver. Como docentes no podemos resolver, no somos psicólogos, trabajadores sociales. Entonces es importante que existan estos lugares donde uno puede ir y decir “miren acá tenemos el caso de este chico, por favor”. Y son gratis y son públicos, ¿eh? Y bueno, es para nosotros muy importante articular con un centro de salud, con un centro de salud mental, con un centro cultural, eh... Creo que la articulación es esencial a las organizaciones sociales. Creo que la organización social, cualquiera sea, sin articulaciones, va a su muerte. No la veo sola a la organización social, creo que la esencia de la organización social, una de sus esencias es la articulación y la relación con otras. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

As organizações sociais optam por não agir de maneira isolada e produzem articulações com a comunidade do bairro e isso se manifesta quando um (a) estudante é atendido (a) pelo centro de saúde ou quando o centro de saúde comunica para algum (a) paciente que há vagas na escola ou oficinas gratuitas abertas ao público, quando o centro cultural elabora oficinas, festivais e projetos com as escolas e instituições de trabalho social e cultura popular do bairro ou quando todas essas organizações realizam eventos conjuntos nos quais cada uma contribui da melhor maneira e com os recursos disponíveis para atender a comunidade.

Para além dos vínculos com outras organizações governamentais e não-governamentais presentes no bairro, o BPMC também busca se tornar um centro de referência política, pedagógica e cultural da região. Além de responder as demandas por formação escolar e certificação, foi criado, no Maderera Córdoba (CEIP-H), o Centro Cultural que oferta diferentes oficinas, como teatro, tango, violão, desenho, pintura, robótica etc.

[...] el bachi en una organización, [...] o así lo entendemos desde la organización. No como bachi separado, sino bueno, forma parte de una organización y ahí hay otros ámbitos; está la Escuela de Formación, en la que también participé, están los Conservatorios. Como muchas otras actividades que para mí hacen a la experiencia del bachi, a la experiencia de militancia, de participación. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

A CEIP-H parte da compreensão de que os BPs são cidades culturais (a exemplo do IMPA e Maderera Córdoba), isso significa que não apenas compartilham conteúdos, atividades extracurriculares e emitem certificados. Produzem sociabilidades, simbologias, costumes, ritos e identidades singulares. Por isso, são entendidos como territórios educativos (CEIP-H, 2016).

5.4 Dimensão Artística

Nas relações constituídas nos BPs, são compartilhados sentidos, afetos, sonhos e projetos que transcorrem entre planos individuais e coletivos. Um desses nódulos de pulsão é o trabalho de cooperação no Centro Cultural do Maderera Córdoba (assim como há no IMPA), pois a **dimensão artística** é uma das categorias temáticas pertencentes à territorialidade educativa.

A Educadora Juruá explica o papel do Centro Cultural e das artes como estratégia de ligação com o bairro, assim como comenta a característica socioeconômica do entorno:

Para mí la apertura del centro cultural fue como un desafío, es día a día un gran desafío por varias razones. El primer objetivo que fue cuando me lo plantearon los coordinadores [coordinar el centro]. Para ellos era importante la conexión con el barrio, ¿no? El bachi se encuentra en un barrio un poco frontera, entre el Abasto que tiene una dinámica muy diferente que Recoleta. No, no sé si vos sabés un poco, pero, digo, Recoleta es un barrio de clase social más alta, con otro poder adquisitivo y el Abasto tiene otra dinámica más de pibes, pibas del barrio. Eh... y está en el medio. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

O Centro Cultural é o espaço que congrega os (as) estudantes do BP, familiares e amigos (as), assim como é aberto para os (as) moradores (as) do entorno e de outras regiões da cidade. Através das oficinas, festivais musicais e eventos de teatro, feiras de alimentos, bazares de roupas, exposições artísticas e concertos, objetivam estreitar os laços afetivos, acolher e conhecer os (as) sujeitos (as) que vivem, trabalham, transitam e lutam naquele território geográfico, político e pedagógico.

Era comum ver, subindo as escadas do BPMC, pessoas moradoras do bairro ou familiares dos (as) estudantes perguntando sobre as oficinas ofertadas naquele ano, educadores (as) de outros BPs e professores (as) de outras escolas buscando informações sobre os conversatórios e os cursos da escola de formação de educadores (as). Era comum também a participação da comunidade nos eventos para arrecadar recursos financeiros para custear passagens, participação em congressos ou realizar algumas melhorias na estrutura da escola.

Durante os eventos para arrecadar recursos financeiros, havia venda de *empanadas*, *medialunas*, vinho e *Fernet*. Também ocorriam apresentações artísticas, como: declamação de

poesias, performances teatrais e musicais, apresentação de tango, de danças de rua e de grupos populares de *Murga argentina*. Era comum contar com a presença de familiares, de amigos (as) e de outros coletivos populares. Esse momento festivo é de profusão de afetos e circulação de sentidos e corporeidades em prol de uma sociedade popular e amorosa.

Esse processo de interligar a existência do BP à vida do bairro não é um processo fácil e tranquilo, não é simplesmente pôr um cartaz na porta de entrada ou distribuir folhetos, é necessário ultrapassar essas abordagens e criar estratégias que levem o BPMC até as pessoas.

Como relata a Educadora Juruá.

Hemos hecho eventos en la plaza también y mucha gente que vive a dos cuadras “ah, no sabía”, otra gente conoce la Maderera pero no el bachi. Y es un poco integrar el bachi con el barrio, que fue un proceso en el que yo no estuve pero me dijeron que fue difícil, digamos, de repente en un espacio, como te digo, en este barrio generar este espacio, con estos chicos, que entran, que salen, que están en la esquina, que toman en la esquina, que no... ¿no? Que están a la vuelta, como incorporarlo y que la gente sepa que acá hay una escuela secundaria. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

A arte é uma dessas dimensões que promovem a circulação e a efetivação do projeto político-pedagógico do movimento de educação popular ao mesmo tempo em que o movimento de educação popular não reduz a arte a um instrumento, pois as ações artísticas são parte da organização política popular e da inteireza humana.

Como expressam Freire e Shor (2013) sobre a importância da relação dos aspectos estéticos e educativos na atuação do educador:

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Nesse aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disso, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente. (FREIRE, SHOR, 2013, p. 149).

A educação é um processo estético, logo educadores e educadoras são artistas do dia a dia que ajudam na formação permanente de outros (as) educandos (as) e educadores (as). É por isso que a dimensão artística é constituinte das vivências do BPMC.

No sistema-mundo moderno/colonial, o componente artístico da humanidade é negado em muitos processos da esfera social ou é permitido para uma pequena parcela da sociedade,

são hierarquias desenvolvidas pelas molas da modernidade/colonialidade, por isso a educadora faz questão de destacar que:

Eso por el lado más territorial, pero, por otro lado, por el lado artístico para mí, la idea de ofrecer talleres gratuitos, completamente gratuitos, tiene que ver con algo, con esta cuestión, para mí, política fundamental que el arte es de todos y de todas, y que todos tenemos o tendríamos que tener la posibilidad de producirlo. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Para educadores e educadoras do Centro Cultural, a arte é reduto de potencialidades humanas, compreendem a arte como componente fundamental para um projeto político-pedagógico de humanização, organização popular, transformação social e cultivo de sociabilidades-outras.

No final do período letivo, foi realizada a festa de encerramento e educandos e educandas apresentaram as atividades que foram trabalhadas nas oficinas e cursos. Ocorreram diferentes apresentações, aulas de tango com pessoas de diferentes idades, exposição dos quadros, grafites e colagens, exibição dos resultados das aulas de canto, entre outras atividades desenvolvidas. Esse momento de partilha das vivências construídas ao longo do semestre no centro cultural é marcado por amorosidade e politicidade.

O BPMC-CEIP-H investe trabalho coletivo e afeto em ações que propiciam para a comunidade diversas oficinas, como aulas de dança (tango, flamenco), teatro, pintura, música (aprender a tocar instrumentos), entre outros cursos que mudam conforme a disponibilidade do centro. Essas ações promovem o florescimento interno e externo da dimensão artística do movimento de educação popular, assim como estabelecem espaços de comunicação com pessoas moradoras, artistas e ativistas dos bairros.

5.5 Compromisso Ético e Político

Criar território educativo popular exige comunicar-se com os (as) sujeitos (as) ao redor, exige elaborar estratégias para ocupar praças, divulgar atividades em rádios e televisões comunitárias e em grupos virtuais nas redes sociais (Facebook, Instagram, Sites, Blogs, Twitter). Conversar com as pessoas, realizar festejos e círculos de conversa, oferecer cursos, oficinas e palestras ou fazer ações menores e cotidianas, como uma conversa de corredor, dividir uma empanada, participar de uma roda de mate e compartilhar alguns *causos* da semana.

É nos detalhes, nas pequenas e contínuas ações, ou seja, é feito com diálogo e compromisso ético.

Entonces me parece que la función del bachillerato dentro del territorio es la de albergar a todos esos sujetos que quieren terminar el secundario pero no tienen la oferta, ¿se entiende? Entonces a partir de ahí uno empieza, el boca en boca se empieza a correr de cómo funcionan los bachilleratos, como los bachilleratos trabajan mucho el tema de que el estudiante salga de la escuela, participe del territorio con la organización de peñas, organización de centro cultural, organización de talleres, se volantea en el territorio. Se trata de que la educación no pase solo dentro de las paredes del bachillerato. Entonces hay una comunicación de cómo es el espacio. (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Esse diálogo se materializa na elaboração dos programas de estudos, debate que é realizado em assembleias docentes e discentes, discutida nos conversatórios que reúnem os BPs do CEIP-H e de outras organizações de educação popular e nas manifestações em praças, na ocupação das ruas e nos protestos que cortam os principais pontos da cidade.

Compromisso ético e político que é constituído em encontros, como o “*Encuentro de las Redes de Educadores Populares*”, ocorrido em setembro de 2018, em Buenos Aires. Esse evento congregou coletivos do movimento de educação popular argentino que se deslocaram de norte a sul do país, assim como contou com a presença de militantes, ativistas e educadores (as) de vários países da ALeC.

Inicialmente o evento foi programado para ocorrer durante dois dias na Plaza de Mayo, contudo, naquela semana, choveu bastante em Buenos Aires. Ainda assim, tentou-se “conversar” com e na chuva, a praça foi ocupada por cartazes, bandeiras, cantigas, místicas e palavras de ordem. Foi ocupada debaixo de uma chuva fina, um céu nublado e clima frio, mas carregada de calor humano, indignação e *esperanza esperanzosa*.

A chuva levou o encontro para o IMPA. O coletivo foi caminhando da praça até a “estação de metrô Peru”, esse amontoado de gente de diferentes matizes e carregando diversas geografias em seus corpos e mentes e, em sua maioria, falando em *castellano* e com sotaques variados, com uma ou outra palavra em “português brasileiro” presente; o amontoado encheu o IMPA, encheu de sonhos, memórias, resistências, sabedorias e corporeidades. Não era possível descrever ou definir, a fábrica tornou-se uma cidade alagada pelo mar de gente, pelo mar da educação popular.

O que move educadores e educadoras populares de diferentes latitudes? Essa confluência de territorialidades e insurgências pedagógicas populares decoloniais é consequência do engajamento pedagógico e do compromisso político com a mudança social e com os (as) sujeitos (as) populares.

O território educativo também é forjado pelo **compromisso ético e político**, esta categoria temática permeia o projeto de educação popular.

Bueno, fíjate que yo me acerco al bachillerato por trabajar en el mismo territorio. No hay dentro del sistema tradicional de educación, dentro del sistema del Estado de educación, demasiados lugares donde diferentes chicos, adolescentes, jóvenes, adultos, puedan terminar sus estudios. No hay. El sistema formal de educación no contempla ese sujeto. Lo que ofrece son diferentes alternativas de cursadas no presenciales. Muchos de los chicos que quedaron por fuera del sistema de educación tradicional, el sistema de educación formal, no cuadran en este sistema de rendir trabajos prácticos o hacer una cursada no presencial. Porque necesitan el apoyo, porque necesitan que uno los acompañe, que uno los empuje un poco que uno los vaya motivando. (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Como mencionado, as escolas populares atendem pessoas jovens, adultas e idosas, estudantes que escolheram o BPMC como última oportunidade de conclusão do ciclo escolar. Essas pessoas, ao longo da vida, foram expulsas do sistema escolar ou obrigadas a sair em decorrência das condições materiais de existência precária, essas pessoas não obtiveram acesso pleno à educação estatal ou dita formal e os seus saberes de experiência-feito sempre foram desvalorizados ou descartados pelo conhecimento hegemônico (GARCÍA, 2018; KAPPELMACHER, RUBINSZTAIN, SAID, 2018).

Trabalhar como educador e educadora popular é também uma profissão que deve ser remunerada pelo Estado (não é a realidade de todos os BPs). Eles (as) têm uma carga horária, ministram disciplinas, elaboram planos de aula e atividades avaliativas, elaboram estratégias didáticas e produzem materiais pedagógicos etc. São também trabalhadores e trabalhadoras da educação, trabalho que possui características próprias e exige condições adequadas.

O trabalho docente popular se vincula a um projeto político-pedagógico popular baseado numa educação de possibilidades, numa educação que gera pensamento crítico, problematiza a realidade e fomenta a produção e a circulação de conhecimentos populares, propaga amorosidades e constitui redes de solidariedade.

É um território de confluência de trabalhadores e trabalhadoras:

el bachillerato es un lugar que sí tiene esa posibilidad. Dentro del territorio se trata de, todos los que trabajamos en apoyo escolar o trabajamos en diferentes organizaciones dentro de la zona, conocemos el bachillerato para poder acercarse a esos chicos que, en vez de acercarse al bachi por no conocer, se acercan a una organización o se acercan al “hospital” que es otro de los lugares del barrio y comentan que quieren terminar el secundario, pero no tienen dónde. (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

É uma conduta ética com os distintos (as) sujeitos (as) oprimidos (as) e com as redes de solidariedade institucionais e de trabalhadores (as), quando uma pessoa está procurando um

curso para finalizar o secundário, ou participar de alguma oficina ofertada ou acompanhar algum festival cultural, essa rede se mobiliza.

Esses momentos demandam posturas solidárias, e não confundir a conduta de solidariedade com uma ação filantrópica, pautada no assistencialismo e no moralismo tacanho. É um compromisso que está atravessado pela condição de classe social, pelo reconhecimento das diferenças de raça, diversidade de gênero, pela geopolítica do conhecimento e a divisão social do trabalho.

A escola popular se torna um espaço de acolhida para esses (as) sujeitos (as) e proporciona encontros dialógicos, encontros nos quais se escutam e interpelam, escutam e compreendem, escutam e problematizam, escutam e contra-argumentam, momentos em que há conflitos, desavenças e contraditórios, produz-se vida e se potencializa as alteridades marginais.

O compromisso ético das educadoras e educadores busca congrega e intensificar no território geográfico as diversas facetas presentes no território educativo popular, vai além das dependências físicas e vai além das paredes da escola, pois se entende que a territorialidade está em trânsito, entre as ruas e corredores, entre as praças e as salas de aulas, entre os “kioskos” e as rodas de mate, entre as marchas e as oficinas culturais.

Uma postura ética, crítica e popular precisa derrubar os estereótipos da colonialidade do ser que atribuem aos/às estudantes rótulos como: “fracassados”, “atrasados” ou “perigosos”. É preciso estar aberto ao/à Outro/Outra, confiar, ouvir e trilhar diálogos. Dialogar com o/a Outro/Outra demanda uma disposição que nem sempre é aconchegante, disposição que provoca desafios, conflitos e desconfortos.

Como assinala abaixo o Educador Uruguai:

en otras escuelas pueden verse como deficiencias, ¿no? O como faltantes de, o como... eh, excedentes... nosotros nos construimos desde ahí. Es decir, no podríamos pensar en un sujeto joven y adulto en los bachilleratos que sea un sujeto... Porque no estamos pensando para el pibe o la piba, para el adulto o la adulta de clase media de, no sé, de acá, del barrio de acá atrás. Esta construcción está pensada justamente para esos pibes, esas pibas. Porque a veces nos preguntan “¿y cómo es trabajar con que la mayoría de los estudiantes están judicializados por robo, asesinato en riña, ¿cómo es trabajar? Nosotros en realidad decimos “¡así es construir!”. Es decir, y no tenemos la mirada punitiva y casi policial que muchas veces presentan ciertos espacios escolares. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

A eticidade é arquitetada com muita laboriosidade, visto que é um movimento comunitário que não depende somente dos (as) educadores (as) e dos (das) educandos (as), dado que é um encontro de sujeitos e sujeitas, histórias, corpos, geografias e visões de mundo.

Encontro que poderá (ou não) gerar confluências e consolidar distintas relações intersubjetivas políticas-pedagógicas e estreitar solidariedades entre oprimidos (as).

Por exemplo, pode-se destacar o cuidado pelo território educativo, há uma escala de limpeza na escola, escala que é alternada entre as turmas, ou seja, professores (as) e os (as) estudantes participam da limpeza das salas, banheiros, realizam reparos, pintam paredes, limpam e consertam mesas e cadeiras. No início de 2018, a escola passou por uma reforma feita pela comunidade do BPMC por meio de doações e com recursos financeiros arrecadados de campanhas de financiamento coletivo e de venda de alimentos, roupas, livros etc.

Esse compromisso se manifesta nas marchas de rua, por exemplo, em 2018, houve uma greve dos trabalhadores e trabalhadoras da educação que gerou uma gigantesca mobilização. No início das aulas, houve uma conversa com os (as) estudantes sobre a importância da mobilização, os objetivos e as pautas do protesto, e, a partir dessa contextualização, foi feito o convite para quem tivesse interesse em participar dos protestos e da comitiva do BPMC que participaria da marcha.

Foi uma marcha histórica que contou com a participação de diversos sindicatos, movimentos *piqueteros*, organizações de bairros, partidos políticos, coletivos de juventude, coletivos feministas, entre outros grupos políticos. Bem, todo protesto é um espaço que congrega diferentes resistências, pulsões de vida, propaga amor e raiva revolucionária. Ao chegar ao ponto de concentração, foi construída uma coluna composta pelos BPs da cidade de Buenos Aires, coluna com companheiros e companheiras do BP IMPA, BP Berta Cáceres, BP Graciela Acosta, entre outras.

O engajamento ético pode ser traduzido em muitos momentos, conteúdos, eventos, festejos, protestos, atitudes e ações coletivas. O compromisso com o Outro e a Outra, a escuta do outro e da outra, o cara-a-cara, o aperto de mão, o abraço e a roda de mate ou a partilha do café são atitudes que podem (ou não) serem decoloniais e populares.

O compromisso ético e político é construído na coletividade e na estruturação desses territórios educativos populares. As vivências ajudam na tomada de consciência como ator coletivo político. De acordo com Dussel (2006):

El "pueblo" se transforma así en *actor colectivo político*, no en un "sujeto histórico" sustancial fetichizado. El pueblo aparece en coyunturas políticas críticas, cuando cobra conciencia explícita del *hegemón analógico* de todas las reivindicaciones, desde donde se definen la estrategia y las tácticas, transformándose en un actor, constructor de la historia desde un nuevo fundamento. Tal como expresan los movimientos sociales: "¡ El poder se construye desde abajo! (DUSSEL, 2006, p. 91-92).

Posicionamento político e ético não é uma ação somente individual e nunca é um processo isolado de si para si. É um processo analético que enfrenta as limitações e fragmentações produzidas pela colonialidade/modernidade.

Como já foi manifestado em algumas falas, o engajamento ético-político não se manifesta apenas como uma postura individual, evidente que ela parte do indivíduo, do (a) sujeito (a) histórico (a), entretanto se completa e se potencializa quando é cooperativa, pois é uma relação baseada numa eticidade libertária e comunitária, é feita com o outro e a outra na ação coletiva, eticidade essa que subverte hierarquias e recria cotidianidades.

Como anuncia a educadora:

Para mí, en este sentido, a ver, en un sentido organización es algo que está buenísimo porque yo por lo menos estoy acostumbrada a estar en instituciones donde hay una jerarquía, siempre con una vara del miedo, ¿no? O sea “tengo que cumplir con el jefe, la jefa del jefe”, ¿no? Toda una cuestión institucional de jerarquías muy complicada. En estas organizaciones puede haber jerarquías, pero mucho más por una función que por una cuestión ideológica. Y también me parece que lo que es, para lo que sirve es para juntarnos y pensar, por ejemplo, esto de pensar los ejes, creo que lo permite también que sea una organización. Que también son muy importantes cada uno de los miembros, las miembros. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

As relações de trabalho docente são subvertidas, pois estão vinculadas a um **território educativo popular**, atravessadas pelo **diálogo**, por **atitudes éticas libertadoras**, constituídas por alianças políticas e ações de **solidariedade na diversidade**. Todavia, é significativo sublinhar essa movimentação para a construção de uma **Escola Popular**; são movimentações que redefinem as relações de poder-saber, afinal o movimento de educação popular visa combater qualquer prática pedagógica bancária e colonial.

5.6 Projeto autônomo e popular

Erguer e manter essa “escola-outra” de modo objetivo e subjetivo, como defendem os (as) educadores (as) populares da Argentina, significa, sobretudo, mobilizar e fortalecer, no aspecto político e pedagógico, um **projeto autônomo e popular**, ou seja, essa categoria temática intensifica a dimensão problematizadora e descolonizadora desse projeto.

O Educador Uruguai nos elucidava sobre os princípios do projeto das escolas populares:

cuando abrimos los bachilleratos populares partíamos de dos banderas nuestras, propias, compartidas por el resto de los movimientos populares de Latinoamérica pero que las tomamos. Una era la autogestión y la otra la autonomía. Eran dos grandes banderas que nosotros decíamos “el bachillerato popular solo puede existir o solo tiene razón de ser si nunca va a perder su

autonomía y su autogestión”. Y interpelar al Estado, reclamar al Estado justamente el reconocimiento, los recursos y el salario para sus trabajadores y trabajadoras porque es el derecho que el Estado tiene que garantizar a cada uno de nosotros. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Uma escola-outra só é possível com autonomia dos (as) educadores (as)/educandos (as), e autogestão se expressa nos aspectos políticos, pedagógicos e filosóficos, que são materializados nos currículos, nos conteúdos, nas didáticas, nas avaliações, nas formações docentes e nas reivindicações diante do Estado e da sociedade civil e principalmente nas ruas/en las calles.

Como expressa o educador:

Nosotros planteábamos, ¿por qué? Porque no se puede sostener un proyecto educativo o un proyecto político-pedagógico si no teníamos esas dos banderas de autonomía y autogestión. Eso en la práctica ¿en qué se traduce? En una, depende obviamente del lugar, nosotros en particular, tenemos plena autonomía de lo que hacemos, autogestionamos el proyecto político-pedagógico y reclamamos al Estado lo que consideramos que el Estado se tiene que hacer cargo. Que para nosotros es: beca para los estudiantes, financiamiento... los espacios, salarios a los docentes. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

O projeto de educação popular precisa de condições materiais para viabilizar suas ações e atividades educativas e entende que o Estado precisa cumprir o seu papel de garantir o direito à educação a toda população argentina, batalha expressa nas bandeiras descritas abaixo e já citadas nesse texto.

Batalhas que cobram do Estado recursos financeiros e reconhecimento das certificações escolares, cobram compromisso com o financiamento dos (as) estudantes, como as bolsas estudantis, os recursos para o transporte, o financiamento para adquirir materiais escolares, recursos audiovisuais para as aulas e financiamento para manter as funcionalidades das dependências físicas do BP, assim como o pagamento dos salários de educadores e educadoras, uma vez que são trabalhadores e trabalhadoras da educação que possuem direitos trabalhistas e o direito a condições de trabalho salutar e satisfatórias.

O projeto educativo popular e autônomo interpela o Estado e luta por direitos, não é um movimento de submissão ao regimento estatal moderno/colonial/capitalista, pelo contrário, é estabelecer negociações, cobranças e acordos em prol das demandas educativas dos (as) sujeitos (as) populares.

Como explica a seguir:

Es decir, no lo abre el Estado y no lo abre una entidad privada. Los abren organizaciones sociales y después, como decimos nosotros, se le arranca al Estado porque le disputamos la acreditación de las escuelas. El único que tenía la posibilidad era el Estado o una entidad privada, y nosotros decimos que las organizaciones también podemos acreditar los saberes. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Entretanto, o reconhecimento da existência dos BPs, as demandas dos educandos e educandas, as condições de trabalho docente e outras bandeiras de luta não foram simplesmente concedidas, algumas dessas bandeiras foram conquistadas através de muitos protestos, marchas, pressão parlamentar e alianças com outros movimentos sociais.

Como um protesto que ocorreu no final de 2018, em frente ao portão principal da sede do Ministério da Educação do Governo da cidade de Buenos Aires, com vários BPs, professores e professoras e estudantes. Como forma de manifestação, houve colagem de cartazes, fechamento parcial da rua, cantos de protestos, reivindicação das pautas e conversa com a população que passava próximo à manifestação.

O movimento dos BPs tem uma relação de tensão constante com o Estado, em alguns momentos há uma abertura maior para o diálogo e negociação, no caso, quando há presidências ou governos progressistas, e em outros há maiores restrições e embates, quando há governos de direita e políticos reacionários (em alguns momentos há perda de direitos nas duas conjunturas independentemente da orientação política).

Es decir, no somos una entidad fuera del Estado, queremos estar dentro del Estado, somos autogestivos, queremos ser autogestivos, pero dentro de la órbita pública. Por eso también damos la pelea no solamente en el ámbito del Estado, interpelando el Estado, sino también en los distintos foros en donde se está discutiendo la educación. ¿Por qué no hablar de la educación pública y popular en un foro de educación cualquiera, estatal? No queremos ser un nicho, un lugar donde estamos “ah, estamos contentos en Maderera Córdoba y estamos felices y lo que pasa afuera!” Nosotros damos la pelea para que este tipo de educación se dé en todas las escuelas del país porque nos parece la mejor educación. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

É um projeto que disputa na esfera pública e, para isso, como afirmou Educador Purus, os bachilleratos orbitam o Estado. É um projeto político, ético e educativo que visa o reconhecimento das experiências de educação popular, assim como objetiva expandir esses princípios na rede nacional de educação, ou seja, a defesa é de uma educação pública, autônoma e popular.

5.7 Expressões Pedagógicas Populares Decoloniais – Pedagogias em Movimento

Os BPs são compostos por educadores/educadoras e educandos/educandas, atores educativos e políticos que chegam à escola popular por diferentes caminhos, carregando distintos motivos, a partir de uma série de decisões objetivas e subjetivas, que são das mais variadas condições socioeconômicas e afetivas; são sujeitos (as) que aprendem e ensinam dialeticamente.

Neste tópico o objetivo é debater sobre o cotidiano desses (as) sujeitos (as), isto é, indagar: como ocorrem as práticas educativas? Como educadores e educadoras se relacionam com os (as) educandos (as)? Quais saberes e experiências trazem? Como organizam o trabalho pedagógico? Quais são os espaços de formação política e pedagógica? Quais compreensões do outro (a) e do mundo são expressas em suas práxis educativas? Dentre outras questões.

5.8 Alteridade popular

Nesse primeiro momento as perguntas que se faz são: quem são os educandos e as educandas e de quais lugares vêm? Chegam aos BPs com quais motivações? Por isso, **Alteridade popular** é uma categoria temática fundamental nessa análise.

De acordo com os (as) educadores (as), é possível dizer que os sujeitos e as sujeitas dos BPs insurgem desde as margens do sistema-mundo/moderno/colonial.

Nas palavras do Educador Uruguai:

[...] nosotros siempre pensamos la educación de adultos, pero se daba una característica en la Argentina que tenía que ver justamente lo que se estaba viendo, que, si bien hubo siempre jóvenes, lo que estaba pasando era que esos jóvenes no estaban entrando a ninguna propuesta de educación de adultos del Estado. Es decir, se habían quedado afuera de toda propuesta eh... sí, del Ministerio de Educación, es decir, qué pasaba que, habiendo tanta gente excluida del sistema educativo, en tanto gente que ya había quedado, joven y adulto, había quedado afuera, qué pasaba que las aulas de las escuelas de adultos estaban vacías. Y no era justamente porque estaban todos con su secundario completo, era justamente porque estaba pasando algo, había un desencuentro muy fuerte entre las políticas públicas en educación de adultos desde el Estado y el sujeto, sujeta joven y adulto. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

As pessoas citadas pelo educador passam por um processo histórico de subalternização de suas subjetividades, isto é, o Estado, as políticas educacionais neoliberais e a sociedade civil moderna/colonial negam, precarizam e reduzem a existência dessas pessoas de diferentes formas. Elas não são acolhidas pelo sistema educativo, protegidas pelo sistema de seguridade social, pelo sistema público de saúde, etc.

Evidente que há inúmeras políticas de educação permanente de jovens e adultas e políticas para assistência social, como já mencionado em seções anteriores, inclusive muitas dessas políticas foram fortalecidas e criadas durante gestões governamentais progressistas em diálogo com os movimentos sociais, contudo essas ações governamentais ainda são insuficientes, ainda existem diversos (as) sujeitos (as) sendo produzidos (as) como invisíveis no sistema-mundo e imersos (as) na modernidade/colonialidade.

A modernidade/colonialidade pedagógica mobiliza essa diversidade de sujeitas (os) populares e encobre suas pluralidades e singularidades, isto é, encapsula esses (as) educandos (as) e suas trajetórias, racionalidades e afetividades em categorias excludentes (DUSSEL, 1994, 1995). Podemos vislumbrar esse mecanismo nas palavras do Educador Paraná:

Bien, la diversidad del sujeto, como te decía “el Educador Uruguai” antes, en primer lugar, nosotros partimos de una categoría que son sujetos excluidos, ¿sí? Y tienen una composición de clase determinada, digamos, ¿no? Es ese sujeto que ha sido excluido del sistema educativo, laboral, económico, social. ¿Está? Es un sujeto que se define desde ese lugar, no se define por la edad sino por su condición. Bueno, si bien nosotros teníamos un sujeto que tenía cierta edad en su momento, 30, 40, 50, ahora es una franja, son muchos más jóvenes. De 17, 18, 19, 20 años, por un lado. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Ao mesmo tempo em que os (as) educadores (as) entendem que é necessário ressignificar essas categorias e mobilizar desde outras semânticas, atribuindo novos sentidos, a condição social e material de exclusão econômica, laboral, educativa e subjetiva são processos constituintes da colonialidade.

Logo, para arquitetar uma pedagogia popular e decolonial, é necessário partir dessas condições, entender as dinâmicas dessas circunstâncias produzidas nas escalas cotidianas, locais e regionais do sistema-mundo. Para o encontro de alteridades, a escuta da palavra do outro e outra é uma ação imprescindível.

Conforme Dussel (1995):

El Otro habla y su palabra encuentra en mí, no un ojo, sino un oído. Para los griegos y los modernos, el mundo es el ámbito de la luz, lumen, el "intelecto agente" es la luz que ilumina. Lo inteligible es lo iluminado. Pero la palabra del Otro está más allá, en la oscuridad; de tal modo que su palabra irrumpe desde más allá de la luz, para ponerme en cuestión cuando me dice, por ejemplo: "Yo tengo derechos que no son los tuyos". (DUSSEL, 1995, p. 120).

A alteridade popular, a outreridade do povo somente emerge desde a realidade e da palavra do (a) sujeito (a), outrora encoberto (a) e invisibilizado (a) pela modernidade e seus

dispositivos de subalternização. As aulas no BPMC são encontros cotidianos de alteridades que vão emaranhando vivências-outras.

O giro não é apenas epistemológico, não é somente mudar o vocabulário ou o eixo analítico e pedagógico da teoria, é preciso mudar a compreensão sobre a constituição desses eixos analíticos, isto é, criar interpretações e problematizações desde a concretude do (a) Outro/Outra desde suas vivências e contingências políticas/pedagógicas.

Esses marcadores de produção da marginalização estão gerando aumentos significativos no número de pessoas jovens nas escolas e centros de educação para jovens, adultas e idosas, isto é, pessoas jovens e adultas que não corresponderam às métricas escolares na idade denominada como certa (SCASSO, 2018; FINNEGAN, 2016; LORENZATTI, 2019).

Os encontros com os (as) educadores (as) do BPMC demonstraram que a maioria dos (as) estudantes eram jovens, trabalhadores e trabalhadoras, uma parte acima de 30 anos, contudo a maioria era composta por jovens com idades entre 18 e 29 anos.

Nas conversas com os (as) estudantes, foram relatadas as diferentes motivações, algumas pessoas buscavam uma escola que fosse flexível com o horário de trabalho, outras queriam encurtar o tempo de estudo para receber a certificação de conclusão do secundário, outras escolheram pela proximidade do BPMC das suas residências, assim como havia aquelas que estavam lá (BPMC) pelo cansaço do caráter conteudista e bancário das “escolas tradicionais” ou por terem sido expulsas destas.

Como elucida Educador Purus:

[...] son jóvenes o adultos. Generalmente están entre los 17 y los 24 años la mayoría. Cuando empezamos la mayoría eran estudiantes que tenían de 30 años para arriba. Cuando empezamos me acuerdo de que había más estudiantes adultos y después empezó a bajar la edad. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Essas mudanças de idade somente ratificam a necessidade de pedagogias fluidas e contextualizadas, pedagogias que analisem essas modificações, ações pedagógicas que analisem as motivações e finalidades desse trânsito etário de sujeitos e sujeitas populares.

Muitos desses educandos e educandas são mães, pais e avós, moram nas regiões mais afastadas do centro da cidade ou em outras províncias, já passaram pela escola, não tinham moradia, estão trabalhando em condições precárias ou em subempregos instáveis, estão em condição de “estudantes judicializados”.

tenemos es una población que está, lo que nosotros llamamos, judicializada que, por diferentes cuestiones vinculadas a robo, abusos, violencias, drogadicciones, etc., están bajo juez o están en la etapa de judicialización, que

es la mayoría de jóvenes que tenemos nosotros. Es decir, la mayoría está judicializada. Entonces nosotros trabajamos con esa población. Trabajamos con una población que está desvinculada del trabajo formal clásico. Cuando antes sí teníamos, ahora no tenemos prácticamente un trabajador formal clásico registrado a la vieja usanza. Sino que son empleos precarios, changas, ¿sí? Delivery con la bicicleta, con la motito en la pizzería, en el restaurant, en la gastronomía, pero que son trabajos que no son trabajos muy perdurables en el tiempo, son trabajos muy inestables. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Os educadores e as educadoras estão diante de múltiplas problemáticas ao receberem nos BPs diversos (as) educandos (as) com trajetórias singulares, vítimas da exclusão social e exploração laboral. Existe um conjunto de condições materiais e simbólicas que buscam restringir seus modos de “serem mais”.

Esses (as) educandos (as) trazem questões que exigem dos (as) docentes articular diferentes campos de conhecimento, articular diversos profissionais (área da saúde, direito, psicologia etc.). Conectar esses diferentes aspectos da realidade para atender e construir com essa pluralidade de sujeitos (as) e vivências.

Como afirma o Educador Purus:

Y digamos, si quiere estudiar, este es un lugar donde a veces el Gobierno de la Ciudad hace uso para que vengan a estudiar acá. Si bien hay escuelas en cárceles también, pero algunos vienen con permisos, ¿eh? Y tienen que dar cuenta de que están viniendo, ¿eh? Entonces uno dice “bueno, no es cualquier sujeto”. Hay muchos estudiantes con el tema de las adicciones, estudiantes en situación de calle también. Son todos problemas fuertes, pesados. Tal vez un estudiante de la escuela normal formal no los tiene, pero en sí el estudiante cuando uno empieza, cuando uno entabla el diálogo con ellos, es un sujeto normal y que puede, que tiene sus capacidades bien, perfectas como para aprender y no hay ningún problema. Pero bueno, tienen problemáticas a veces muy difíciles y esas problemáticas a veces las traen acá. No estamos exentos de algún delito, algún robo, algo que pase. El tema es que cuando suceden esas cosas, se charla en asamblea y se acuerdan cosas. Acá nadie va a señalar a nadie, pero se acuerdan en asamblea cosas que... después se respetan o no. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

A educação popular conjuga desafios múltiplos como os desses educandos e educandas que buscam o BP por diversas razões. Essa relação acarreta muitas tensões e indagações, tais como: de que maneira acolher pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras e suas condições precárias de trabalho? Quais mudanças estruturais são necessárias para receber mães e pais com suas crianças em sala de aula? Como solicitar atividades pedagógicas para educandos (as) que vivem em situação de rua?

Um dos caminhos que é trilhado pelos (as) docentes é analisar com os (as) estudantes essas situações-limites, é um trabalho colaborativo entender a raiz dessas condições objetivas e

subjetivas de existência (ou parte delas), é um processo investigativo coletivo sobre os aspectos antropológicos, psicológicos, políticos e pedagógicos dessas vivências.

Como na situação contada a seguir pelo Educador Purus. Durante um dia comum de aula, o professor solicitou uma tarefa para ser feita em casa e com o uso do computador e de acesso à internet. Após o pedido, foi explicando a atividade, mas, durante a sua fala, foi interpelado por um educando que o questionou sobre as condições para realizar a atividade.

En una oportunidad estábamos dando clase con mi compañero y decíamos “bueno, el trabajo tiene dos partes; una para investigación con internet y otra para, no sé, está un texto”. Entonces como tenían que hacerlo en casa, nosotros dijimos “bueno, cuando lleguen a las casas, bueno, llegan y fíjense en la computadora ven, en el celular investigan eso”. Y un estudiante nos dice “¿y los que no tienen casa y no tienen computadora cómo hacen?” (silencio) El mismo silencio que en este momento, digamos, tuve, tuvimos en ese momento, ¿no? Era fuerte. Eh, y bueno, tratamos de que esté con otro compañero, que lo haga con otro, bueno, alguna salida. Pero digo para manifestar, para que esté plasmado la problemática, ¿no? Fuerte, ¿no? De la persona que está en situación de calle que uno viene diciéndole “háganlo en sus casas, con su computadora, con su celular”, cuando no tiene ni casa, ni celular, ni nada. Duro, durísimo. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Aqui se apresenta uma situação dolorosa e que expressa uma das formas mais cruéis da desigualdade social, é uma situação extrema de um estudante em situação de rua, o professor está diante de uma situação difícil, a primeira reação foi o silêncio, e o susto, afinal ninguém é formado nas faculdades para enfrentar as variadas situações bárbaras do sistema-mundo.

Esse episódio assinala para uma atitude pedagógica e política que encontre saídas coletivas, ainda que temporárias e ainda que não resolvam o problema estrutural, todavia é urgente uma solução mesmo que pontual.

Compreender o/a Outro/Outra e sua condição de existência objetiva e subjetiva é primordial, pois é a partir da compreensão *com* o (a) Outro (a) e *a partir* do (a) Outro (a) que se buscará saídas éticas, políticas e pedagógicas que precisam ser coletivas.

Além das desigualdades socioeconômicas presentes nos países latino-americanos, é possível sublinhar presença das diferenças de identidade e as diferenças culturais, por exemplo, há um número grande de educandos (as) que são imigrantes de países como Paraguai, Bolívia, Peru, Venezuela, Colômbia, entre outros.

Mirá, acá yo lo que veo bastante es migración, ¿no? De países limítrofes y no tan limítrofes. Por ejemplo, yo tengo en este momento dos estudiantes de República Dominicana [...] A lo largo del tiempo, al principio era gente más adulta, ehm... que tenía algún trabajo, alguna changa. Ahora en los últimos años es una población más adolescente, ¿no? Y por ahí esas cosas hacen que

cambien las dinámicas y que incluso también los contenidos y que también cambia la coyuntura. Pero yo lo que veo más que nada en cuanto a la diversidad eh... es la cuestión de la migración, o sea, tenemos pibes de, también hay de Perú, de Paraguay y a mí me interesa bastante. A mí, en general, me interesa mucho saber quiénes son los pibes y las pibas, entonces, por ahí a veces, busco algún trabajo para hacer para que nos cuenten sus vidas, ya que me parece que eso es lo interesante, ¿no? (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Diante de toda essa pluralidade de sujeitos (as) trabalhadores (as), mães e pais, residentes em zonas periféricas ou centrais, imigrantes, pessoas do campo ou de outras regiões do país, com distintos marcadores socioeconômicos, étnicos, culturais, geográficos e de relações de gênero, evidencia-se a necessidade de repensar continuamente a práxis pedagógica do coletivo popular.

Não é simplesmente transmitir conteúdos, solicitar tarefas e realizar exames, não que esses procedimentos não sejam importantes e que não sejam realizados, mas o currículo dessas relações é composto por biografias, corpos e geografias.

Uma alternativa pedagógica adotada pelos (as) educadores (as) é o ato de perguntar, ouvir e dialogar com esses (as) educandos (as). Essa postura parece ser óbvia e lógica, contudo a educação popular é sobre repensar as obviedades encobertas ou cristalizadas pelas racionalidades tecnicistas e produtivistas da educação moderna/colonial.

Buscar a história de vida é uma prática metodológica bem comum na educação e nas pesquisas acadêmicas (NOGUEIRA; BARROS; ARAÚJO; PIMENTA, 2017; SOUZA; MEIRELES, 2018; TEIXEIRA; PÁDUA, 2006), entretanto a postura de ouvir e de perceber o Outro e a Outra, isto é, a eticidade pedagógica entre os (as) sujeitos (as) educativos, vem sendo engolida, ao longo das últimas décadas, pela compreensão de uma educação que gere resultados, que atinja determinados índices de qualidade e alcance as melhores posições nos *rankings* internacionais (OLIVEIRA, 2005, 2008, 2020).

A educação escolar contemporânea é marcada por essa colonização cognitiva que reifica os (as) estudantes, os (as) professores (as), os (as) gestores (as), sujeitos e sujeitas educativas são reduzidos (as) a indicadores externos e balizados (as) pelo mercado financeiro (como os exames PISA/OCDE).

A EP produz pedagogias que vão à contramão desse processo de mercantilização dos (as) sujeitos (as) e das relações pedagógicas que são engendradas pela modernidade/colonialidade/capitalista, pois são pedagogias construídas desde a exterioridade.

5.9 Escuta, Percepção e Currículo Descolonizado e Popular

Conhecer o Outro e a Outra, escutar sobre suas trajetórias e respeitar os seus diferentes saberes de experiência-feito, os saberes científicos, os saberes populares, entre outros diversos saberes constituídos ao longo da história, seja no plano local, regional ou mundial, é por isso que a categoria temática **Escuta, Percepção e currículo descolonizado e popular** constitui essas relações forjadas nos BPs.

En principio, yo creo que hay que hacer un esfuerzo para tratar de conocer bien a todos los pibes y las pibas porque a mí me pasa muchas veces, o sea que hay algo que sí se da en el bachi, y yo creo que es un gran problema, que a veces es muy difícil de solucionar, que es que hay mucha inasistencia. Entonces eso genera mucha discontinuidad y para trabajar temas es difícil. Entonces, lo que hacemos, digamos, me parece que una primera instancia es conocerlos bien, ver en qué andan, ¿no? Porque a ver, bueno, “Faltaste, ¿por qué faltaste?” Y desde ahí, la verdad es que yo, lo que estamos haciendo para evaluar es trabajos sobre los temas que no, que, si bien hay fechas, se pueden entregar con plazos mucho más largos. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Como enfatiza a professora, ao longo do ano letivo, as ausências dos (as) estudantes vão aumentando, situações que tornam difícil manter uma sequência didática dos temas abordados, os trabalhos em grupo e investigações fora do BPMC. A professora se perguntava: o que acontece para que faltem com recorrência? É desinteresse com o curso ou com a disciplina? Falta de responsabilidade? Dificuldade em conciliar as atividades do emprego com a escola? Problemas de saúde ou questões familiares? Sobrecarga do trabalho doméstico? Entre outras indagações possíveis.

No BPMC, havia um número considerável de estudantes que ficavam uma semana ou duas sem comparecer as aulas, outros (as) estavam presentes apenas em alguns dias ou alternavam as faltas nas disciplinas e realizavam atividades de reposição nas sextas-feiras.

Durante as vivências em campo, ficou evidente que a relação pedagógica se forma com base na rigorosidade e amorosidade, isto é, o coletivo docente e a coordenação do BPMC buscavam escutar o caso de cada estudante, entender o motivo das ausências e buscar alternativas para solucionar o problema sem desconsiderar a importância das aulas, dos temas debatidos e a participação de todos (as).

Posturas de escuta e de percepção que demandam dos (as) educadores (as) adequações no processo avaliativo e didático, mudanças que são feitas de modo responsável, isto é, a formação pedagógica vai para além da certificação escolar ou de uma concepção punitivista, pois é formação política e responsabilidade com a formação humana crítica e luta social.

O currículo dos BPs é costurado no fazer cotidiano, os eixos pedagógicos e temas que são estudados no decorrer do ano letivo são definidos em assembleias e redesenhados nas salas

de aula, levando em consideração as obrigações do currículo oficial do Estado. As disposições curriculares são flexíveis e reelaboradas de acordo com as nuances do cotidiano, as condições de trabalho docente e as variações da conjuntura política.

Além de garantir o acesso à educação para esses (as) sujeitos (as), acolhê-los (as) e escutá-los (as), emergem desses processos educativos incontáveis indagações, por exemplo: como criar estratégias de permanência estudantil? Como flexibilizar horários, didáticas, currículos e avaliações? Como incluir os (as) educandos (as) que não conseguem comparecer todos os dias na escola? No planejamento pedagógico de um PB, é possível estabelecer vínculos afetivos e políticos?

Os desafios dessa pluralidade são expressos na produção e na circulação dos conhecimentos, circularidade epistêmica essa que demanda dos (as) educadores (as) definir de forma coletiva algumas “trilhas problematizadoras” a serem seguidas, por exemplo: como são construídos os conhecimentos populares? Quais conteúdos? Quais metodologias? Como encadear os saberes científicos e populares? O que é considerado prioridade para o BP? Para isso, a categoria temática **Escuta, Percepção e currículo descolonizado e popular** é relevante para nortear essas “trilhas problematizadoras”.

Em sua fala, o professor revela que os programas de ensino são dinâmicos, visto que:

Los programas van cambiando a año a año. No es un programa estanco, estable que no, “bueno, este es el programa y todos los años...”. No, van cambiando. Este año, “bueno, hablemos sobre una organización campesina, el próximo año hablamos sobre una organización de género”. Nos interesa/ Y a veces esos programas también tienen una dinámica, una movilidad que tiene que ver con el, con las clases, con el dictado de clases. Porque surgen de parte de los estudiantes inquietudes que tienen que ver con el programa, con la materia y bueno, y está, y es bueno encarar y cambiar ese programa hacia otros, otros caminos que tienen que ver con la materia. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

A revisão crítica dos programas é o primeiro movimento do giro epistemológico, ontológico e político da práxis pedagógica popular e decolonial, são ações conjuntas que demandam analisar os olhares dos (as) docentes, as perspectivas dos (as) discentes, as percepções da coordenação pedagógica da escola popular, as orientações da secretaria de educação do Estado e o cenário político e econômico do país e da região.

A conjunção dessas perspectivas sobre o que deve ou não deve ser explorado, debatido e produzido nos programas curriculares do BP atravessa instâncias de negociação política, ética e pedagógica. São escolhas coletivas em diferentes níveis (de reuniões menores a assembleias

gerais). É importante acentuar que são diálogos permeados por conflitos, diferenças e sínteses colaborativas.

O BPMC se encontra organizado em: uma Coordenação composta por 03 educadores (as); possui 03 cursos de Educação de Jovens e Adultos (1º, 2º e 3º ano), a equipe docente é formada por 24 professores (as). São 25 horas semanais de aula, cada turma inicia o ano letivo, em média, com 30-35 educandos (as) e termina com 20-25 educandos (as). Essas informações foram concedidas pelos (as) coordenadores (as) pedagógicos do BPMC entrevistados em 2018.

As disciplinas são compostas por troncos comuns, isto é, matérias que são estudadas em todas as escolas de rede pública da cidade de Buenos Aires (organizado pelo Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires), e por troncos diversificados, ou seja, as que são elaboradas pelo coletivo docente e discente do BPMC.

As disciplinas oferecidas, em 2018, estavam organizadas da seguinte forma: a) 1º Ano: Matemática, História, Língua, Inglês, Biologia, Cívica, Problemática Contemporânea, Cooperativismo; b) 2º Ano: Educação para a Saúde, Psicologia e Filosofia, Língua, Biologia, Matemática, História, Fundamentos da Educação, História da Cultura e Políticas Sociais; c) 3º Ano: Matemática, Química, História e Geografia, Sociedade e Estado, Literatura e Inglês, Desenvolvimento das Comunidades, Relações Laborais, Metodologia da Pesquisa.

Essa foi a organização curricular planejada em 2018, contudo essa organização vai sendo feita e refeita no dia a dia, o primeiro passo tomado pelos (as) educadores (as) populares para forjar o **currículo descolonizado e popular** é analisar as contradições e limitações das práxis pedagógicas criadas no território educativo popular do BPMC.

Essa análise curricular descolonizada, no primeiro momento, exige reconhecer as contradições, como descreve a educadora: “Mirá, yo en principio lo que te puedo decir es que al ser nueva yo más que me acomodé a que te puedo decir “bueno, sí, hace varios años que tenemos estos contenidos”, yo la verdad me acomodé, más que otra cosa”. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA). Esse “estar cômodo” pode ter diversas explicações, as condições de trabalho docente podem ser um dos fatores, uma vez que o salário é baixo, logo muitos (as) educadores (as) trabalham em outras escolas ou possuem outras ocupações (GARCÍA, 2018, 2016; ALFIERI, 2018; GLUZ, 2013).

As análises críticas da prática docente e do currículo do BP são realizadas em quatro níveis: a) reflexão individual; b) reflexão por “parejas pedagógicas” (ou casais/parceiros pedagógicos); c) assembleia docente do BP; d) assembleias gerais e formações da CEIP-H.

A educadora Solimões expressa abaixo as contradições identificadas na disciplina de história argentina e a importância de se ampliar os espectros debatidos em sala de aula e refletir sobre as escolhas teórico-metodológicas.

Yo en Historia creo que se puede seguir profundizando un poco más lo local, es decir, lo que yo siento es que los contenidos siguen siendo bastante, voy a poner una palabra que no es muy linda, pero para mí siguen siendo un poco eurocéntricos, o sea, eh... Por ejemplo, plantear una historia internacional solamente pensando en Europa y en Estados Unidos, bueno, me parece que ya es un problema, ¿no? Porque Argentina efectivamente sí vemos, los procesos en Argentina, incluso, digo, esto de la perspectiva de género también se está tratando de moldear y ver qué pasó. Y esto está pasando también no solo en la Historia que yo doy, en la Historia de primero sé que también pasa, pero me parece que deberíamos reforzar la latinoamericanización de los contenidos y porqué no también irnos también al África y a Asia, digo... Porque yo siento que, por lo menos en la materia que yo estoy, sigue siendo bastante europea. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Essa crítica ao apagamento de determinados temas nos conteúdos, e não somente do BPMC, mas sobre a sua formação acadêmica e o seu processo de escolarização, é uma atitude de reconhecimento das incoerências ou/e obliterações epistêmicas e pedagógicas. São posturas que questionam os dispositivos educativos da modernidade/colonialidade e desvelam a presença da colonialidade do saber, ser e poder nos currículos e didáticas.

A colonialidade é vigente, inclusive em organizações populares que prezam por elaboração e circulação de conhecimento desde baixo, isso significa que há um controle cognitivo histórico que cruza a escolarização, a formação acadêmica, a formação dos movimentos sociais e a formação política de educadores e educadoras argentinos (as), colonialidade que atua de forma consciente e inconsciente.

Essa postura é um apontamento significativo, pois sinaliza que há uma vigilância epistemológica contínua e um compromisso cognitivo, ético, pedagógico e político com o Outro e a Outra, com a descolonização epistêmica e ontológica das ações coletivas e cotidianas (DUSSEL, 2006; QUIJANO, 2007; WALSH, 2009a).

Essa reflexão sobre as condutas pedagógicas cotidianas retoma os momentos de formação acadêmica desses educadores e educadoras, uma vez que boa parte dos currículos, sejam eles das áreas de Ciências Humanas, Saúde, Tecnologia ou Exatas, estão mergulhados em orientações epistemológicas da modernidade/colonialidade – viés *eurocêntrico* e *estadosunidocêntrico* (SOUZA, 2017; NASCIMENTO; BOTELHO, 2010).

É possível compreender esse movimento nas colocações feitas pelo Educador Purus:

Evidentemente, eh... En principio quiero decir que no tengo un bagaje teórico muy fuerte, pero evidentemente hay autores muy importantes en nuestra América que tienen un plus. Es ser americanos. Entonces, ¿qué pasa? Además de tener un bagaje teórico fuerte y teorías muy potentes, viven y conviven con todos nosotros, conocen las problemáticas propias del territorio americano. Por lo tanto, es casi obligado que se va a citar a un autor americano. Eh... yendo más un espacio, a un territorio más propio, a autores argentinos. Entonces existe esa, digamos, el bagaje teórico que nosotros podemos brindar a los estudiantes están los grandes europeos, qué sé yo, pero están los grandes autores americanos también. Y uno va jugando con las teorías, como han jugado ellos en su momento, ¿no? Es decir, tomar una teoría, reconsiderarla, hacerla americana a ver cómo se ve en el territorio americano y ahí es cuando se plasma la teoría. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Ao ser perguntado sobre a presença de autores e autoras latino-americanos (as) e caribenhos (as) durante sua formação acadêmica e nas aulas ministradas no BP, o educador argumentou que estudou poucos pensadores e pensadoras da ALeC. Hoje reconhece que existe um conjunto de trabalhos de pesquisadores (as) americanos (as) que estudam e dialogam com o mundo desde a realidade americana (latina e caribenha).

Um currículo descolonizado só é possível a partir de revisão profunda e cotidiana dos conteúdos trabalhados, das metodologias de ensino, dos critérios avaliativos e das concepções de mundo que são partilhadas pelo coletivo. Essas atitudes não são restritas aos educadores e educadoras, pois os (as) educandos (as) também fazem parte desse processo, os temas de estudo são discutidos nas assembleias discentes, rediscutidos nas salas de aula e retornam para assembleias discentes e docentes a partir das vivências.

No caso das assembleias docentes, elas se configuram como espaços importantes para congregar essas reflexões, desconstruções, sistematizações e análises. Os desenhos curriculares são disputados a todo o momento, uma vez que, para o reconhecimento Estatal, o BP precisa ter um tronco comum e outro diversificado. É uma disputa entre o BPMC e o Estado, além das disputas internas no território educativo popular.

Apesar da necessidade de manter a nomenclatura e a ementa dessas disciplinas pertencentes ao tronco comum, uma maneira de subverter o currículo é na forma como o conteúdo é abordado e reelaborado. São criadas abordagens descolonizadoras a partir dos princípios de alteridade, diálogo, diferença, politicidade e trabalho colaborativo.

En cuanto a Cívica, es más sencillo de algún modo moverse en los contenidos. En Cívica sí planteamos con mi compañera una cuestión mucho más de eje central que dijimos, “bueno, ¿cuál nuestra población de pibes y pibas? Bueno, es una población que tiene sus derechos vulnerados”. Entonces, a partir de ahí trabajamos todo con un eje que es “Derechos”. Entonces vemos migración, lo vemos desde la perspectiva de los derechos, bueno, qué derechos tienen los y

las inmigrantes hoy, qué derechos están siendo vulnerados, qué derechos están siendo no respetados o estigmatizados. Lo mismo con las mujeres, los derechos reproductivos. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

O trabalho pedagógico no BPMC, como foi pontuado, é organizado em “pares pedagógicas”, o que permite que a elaboração dos conteúdos, a escolha dos métodos de ensino, a eleição das técnicas e dos materiais utilizados tenham um caráter que não se reduz a uma visão única ou pessoal do processo educativo, pois são decisões colegiadas.

É notório que essas escolhas nunca são tomadas sozinhas, mesmo na educação bancária ou conservadora existe a participação de vários setores da sociedade, principalmente a partir das diretrizes curriculares e das orientações produzidas pelas políticas públicas educacionais. A grande diferença é que, no BPMC, objetiva-se e se busca desenvolver um processo de elaboração dos conhecimentos com caráter mais democrático possível (esfera individual e coletiva).

O diálogo entre os (as) “parceiros (as) pedagógicos” implica debater cada semestre, cada turma e ano letivo, cada formação e atividade política, o caso de cada educando (a) se configura como processo de experimentação (individual, em duplas e coletiva), todavia é relevante destacar que boa parte dessas problematizações é feita com os (as) estudantes, principalmente questões sobre as relações de gênero no BPMC, tema que ganhou importante espaço no debate público da sociedade argentina.

Durante os encontros, os (as) educadores (as) se utilizavam de diferentes abordagens didáticas como: aulas expositivas, círculos de conversas (os mais comuns), trabalhos em duplas ou em grupos, atividades escritas (objetiva e discursiva), aulas-passeios, elaboração de projetos (seminários ou trabalhos artísticos), oficinas com outras instituições e movimentos sociais.

Os (as) professores (as) falavam que mesclavam as atividades avaliativas pensando em diferentes habilidades, formas e tempos de aprender, logo havia atividades escritas de múltipla escolha, questões dissertativas, que variavam entre tarefa individual, em dupla ou em grupo; exposição com recursos audiovisuais; defesas em grupos sobre determinados pontos de vista referentes aos temas estudados utilizando textos (livros, artigos, revistas), vídeos, músicas, fotografias, pinturas e teatro. Era visível uma maior satisfação dos (as) estudantes com as atividades que desenvolviam a corporeidade e a dimensão artística.

O BP também possui uma revista estudantil. Em anos anteriores, gravaram um curta-metragem, já apresentaram peças teatrais e, em 2018, estavam gravando programas

radiofônicos⁵. Todas essas metodologias participativas de ensino podem ser adotadas em diferentes perspectivas, isto é, podem ser bancárias, e algumas são bem comuns ou constituintes da vida escolar em qualquer país, contudo o que difere é a relação estabelecida entre os sujeitos e as sujeitas, uma metodologia problematizadora.

Dentro dessa reflexão crítica, um dos temas que também foi identificado pelas educadoras e educadores foi a urgência de estabelecer conhecimentos e pedagogias antirracistas e anticoloniais. Como destaca a Educadora:

me parece que todavía, sí, falta un poco ajustar en el tema del antirracismo, del anti-colonialismo, de latinoamericanizar los programas más fuertemente. Y después la metodología de clase, eh... la verdad que, a ver, en general a mí me pasa esto: yo estoy como llegando, instalándome, entonces un poco que me estoy acomodando un poco a lo que veo y a lo que hay, y mis nuevas propuestas están ahí, ¿no? O sea... (llega alguien). Pero en general son clases que tienen material audiovisual, esto es algo que cálculo es muy normal actualmente, pero siguen un, digamos, un modelo bastante clásico de clase expositiva, por supuesto sí, y a mí esto me parece re importante, tener un diálogo. Eso yo permanentemente lo estoy proponiendo en la clase y además siempre necesito saber en qué andan ellos, es decir, tanto con los temas, ¿no? que se estuvieran viendo y dando, como en la vida. Pero bueno, no siempre es sencillo. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Nesse relato a educadora aponta para um cartaz fixado no corredor da escola, fruto de uma reunião docente que debateu os eixos norteadores, os temas e as atividades pedagógicas que foram planejadas para serem abordadas durante 2018. Nesses “eixos norteadores” construídos pelo coletivo docente e com os questionamentos estudantis foram selecionadas as temáticas consideradas, naquele momento, primordiais para a educação problematizadora, popular e descolonizadora.

O eixo pedagógico político das áreas sociais elegeu como eixos de problematização diferentes mecanismos que produzem ações opressivas, opressões essas que fazem parte do cotidiano. Esses mecanismos foram identificados e organizados em tópicos para melhor serem abordados nas aulas e nas atividades em grupos. É importante destacar como se expressa a

⁵ ¿Por qué corrés? Maderera Córdoba, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHgp6VZIAP8>. Acesso em: 28 dez. 2020.

De Trapito a bachiller Completo de Javier di Pasquo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JHztm50pq-E>. Acesso em: 28 dez. 2020.

No Pasarán: Cooperativa de Trabajo Maderera Córdoba, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oOUo7PDdPvg>.

Radio Comunitaria Estación Ameghino. Disponível em: <https://www.facebook.com/Estaci%C3%B3n-Ameghino-107480017658724/>.

Red Rioba Abasto. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100002442153552>.

concepção de educação popular no cartaz, a EP é definida como feminista, desde Abya Yala e desde o sul global.

Os arranjos teórico-metodológicos desenvolvidos por educadores (as)/educandos (as) são inspirados nessa afirmação ontológica, ética, política e pedagógica. Afirmação que instiga a reinvenção acerca das práticas pedagógicas mais usuais (tradicionalistas, tecnicistas) e criação de práticas mais participativas.

Sobre os temas abordados, foram identificadas as relações “capital-trabalho”, patriarcado, territórios, meio ambiente, tecnologias, meios de comunicação, imperialismo, colonialismo, entre outros: “esos para mí son contenidos porque por ahí los ejes los habíamos pensado más como... bueno, que la educación popular sea popular pero también sea feminista, antipatriarcal, anticapitalista, anticolonial” (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

A educadora realça que os eixos sobre as opressões que atravessam a vida cotidiana dos (as) educadores (as) e educandos (as) devem ser tratados com mais afinco e compromisso: “es otro tema que me parece que hay que fortalecer incluso más que el tema del género, acá no... Bah, acá, digo, en general, no sé si se está trabajando tanto. Y diversa, ¿no? O sea la cuestión de la diversidad” (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

A reivindicação e os movimentos para desenhar esses eixos temáticos emergiram de situações concretas em sala de aula, situações que acontecem nas escolas tradicionais da rede pública e privada, nas universidades, institutos formativos, nos BPs e nos movimentos de educação popular.

Ao recordar com alegria e seriedade sobre o trabalho docente na modalidade “pareja pedagógica”, a educadora relata algumas situações que são recorrentes no cotidiano educacional, eventos que provocam mudanças no comportamento pedagógico e ético dos (as) educadores (as), modificações que exigem estratégias de combate aos mecanismos opressivos.

es muy loco esto a veces en los espacios de formación se trabaja con pareja pedagógica, pero después en la práctica una casi siempre trabaja sola. Excepto estas experiencias. Y esa experiencia fue muy linda, la verdad que con mi compañera de trabajo, que además éramos amigas, trabajamos súper bien. Trabajamos además temas, la materia justo era Cívica y trabajamos cuestiones que tienen que ver con la discriminación, con los prejuicios. [...]Y la verdad que en adultos mayores se dio una situación en la cual el sentido común de la discriminación estaba muy fuerte, pero por suerte, bueno, había otros, otros compañeros que podían plantear, ¿no? Que “el pibe negrito” no necesariamente era un chorro y... Pero bueno, pero la verdad es que saltan mucho esas cosas. O sea, en poblaciones que son, que tienen sus derechos

vulnerados, bueno, también tienden a discriminar, ¿no? Y a tener prejuicios. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

As turmas do BPMC são compostas por educandos (as) em situação de pobreza, de situações socioeconômicas distintas como: residir em moradias precárias, viver em zonas com alto índice de violência, ausência ou ineficiência de serviços públicos fundamentais, entre outros fatores (GEMSEP, 2015; GLUZ, 2013).

Isso significa que estão em condições de vulnerabilidade socioeconômica, que possuem uma série de direitos que são violados diariamente. Somados à desigualdade socioeconômica, estão os marcadores de gênero e raça que estão atravessados nas corporeidades e subjetividades desses (as) educandos (as), ou seja, além da desigualdade econômica, são vítimas de relações de poder-saber demarcadas através da hierarquização racial, assimetrias de gênero e inferiorização de classe, assim como acabam se tornando reprodutores (as) desses dispositivos de opressão.

Esses temas norteadores são debatidos e inseridos em todas as modalidades da escola e da cooperativa, isto é, a compreensão de trabalhar os eixos decididos no âmbito coletivo se estende a todas as esferas das vivências dos (as) educadores (as)/educandos (as) também para as oficinas ofertadas pelo Centro Cultural Maderera Córdoba. Como se pode visualizar nas palavras da educadora:

En principio en el área de Sociales, que fue en la que yo me incluí y en la que estamos trabajando y que somos la mayoría, eh... como para, eso, tener ejes sobre los cuales trabajar desde todas las materias. Y eso sí ponerlo en común y lo que hicimos fue, de una reunión a otra, cada quien tenía que adecuar o reformular sus programas en función de incorporar estos nuevos ejes. No sé, está desde extractivismo, bueno el tema, obviamente, del patriarcado, machismo, medios de comunicación, tecnologización de la vida cotidiana. Bueno, varias cosas que fuimos discutiendo que nos parecen importantes que atravesen todas las materias. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

As oficinas de teatro são momentos oportunos para debater as temáticas pensadas nos ciclos de reflexão sobre as problemáticas cotidianas do BP, são espaços de denúncia, desconstrução e reconstrução discursiva e corporal das vivências de educandos e educandas.

Essas experiências relatadas são da área de conhecimento denominada Sociais, área em que, de algum modo, há uma maior abertura para debater problemas e fenômenos da sociabilidade humana para além de uma perspectiva conteudista e tecnicista. Agora, como ocorrem esses questionamentos na área das “ciências exatas ou duras”, como a linguagem matemática enfrenta esses desafios?

Para o Educador Madeira, o problema se apresenta da seguinte forma:

En Matemática si bien [...] tenemos nuestro programa en el cual vamos avanzando, siempre nos permitimos analizar algún recorte diario, algún dato que surgió en la semana de coyuntura, por ejemplo, algo que me acuerdo ahora que se discutió mucho era la representatividad de las elecciones en Venezuela. Entonces eso fue un tema que discutió mucho en los medios de comunicación argentinos en su momento. Entonces lo que hicimos fue recolectar los datos de las últimas elecciones en Latinoamérica y compararlos con esos datos. (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

O primeiro movimento realizado pelo docente é de contextualizar os conteúdos, as operações e regras matemáticas com eventos da atualidade, que ele nomeia “dado da semana de conjuntura”, ou seja, o educador objetiva fomentar, nos conteúdos trabalhados, as diversas materialidades da realidade presente na matemática ou matemática da realidade.

Como explica, a finalidade é, durante os encontros, vincular o conhecimento científico, o conhecimento popular, as experiências individuais e os contextos dos (as) educandos (as) com as dinâmicas da realidade argentina. Em outras palavras, a finalidade é que a matemática faça sentido na vida desses (as) estudantes e possa ser um fator que auxilie na construção de ações transformadoras na dimensão subjetiva e objetiva vida.

Utilizando los diferentes conocimientos académicos, tratar de llevarlos a la coyuntura en la que viven, al territorio en el que viven. No direccionar el conocimiento en un solo sentido, en que lo que estudien en Matemática les tiene que servir para calcular, a ver, que lo que usen en Matemática no sea nada más que una herramienta para avanzar en una carrera o entender una fórmula de cálculo. Que lo que usen en Matemática les sirva para su vida. Quizás si hay que detenerse en cálculo de porcentajes, cálculos de fracciones es preferible a enseñar ecuaciones que después los chicos no lo van a volver a ver. La mayoría de nuestros estudiantes esta es la última instancia en que ellos están estudiando. Los casos que después siguen en una carrera universitaria, en una carrera de posgrado son muy pocos. Entonces si esta va a ser la última instancia en la que posiblemente estén estudiando, me parece que tienen que enseñarles las diferentes herramientas para que les sirva para su vida. (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Educandos e educandas estão inseridos (as) num mundo no qual o acesso aos direitos fundamentais é negado e/ou destruído, um mundo repleto de restrições da vida e obliteração dos sonhos, mundo onde suas escolhas acabam sendo pautadas por princípios pragmáticos, isto é, ações que viabilizam a sobrevivência precária e não escolhas motivadas pelo bem-viver.

A práxis pedagógica popular busca ampliar o horizonte de possibilidades, isto é, entendendo que a educação crítica popular é a produção de uma visão outra de mundo. A matemática existe também para contar as ocorrências da vida, sem negar a necessidade de

desenvolver a proficiência matemática para empregabilidade, ser aprovado numa seleção pública ou acessar a universidade, assim como é fundamental um conhecimento matemático para organização política e interpretação crítica dos fenômenos sociais.

5.10 Os Ciclos Formativos

Evidente que essa perspectiva faz parte da conduta ética, política e pedagógica do educador, é uma postura no plano individual e coletiva, postura que vem sendo costurada através da formação política e pedagógica. É possível identificar essa categoria temática como **Ciclos Formativos**, organizados pelo BPMC e CEIP-H. Como comenta a Educadora:

Eh, a ver. Por un lado, está la individual, la que cada uno, cada una puede hacer. Pero, por otro lado, dentro de la organización, hay una Escuela de Formación que se realiza todos los meses con temáticas específicas sobre la educación popular. Y después, además, en nuestras propias reuniones de docentes, tenemos lecturas, temáticas que también van girando, obviamente todas relacionadas con la educación popular, pero puede ser educación popular y feminismo, educación popular y adultos, adultos mayores. Y lo mismo con la Escuela de Formación. En la Escuela de Formación sí se hace un trabajo más detallado, nosotros es más una lectura que compartimos y una vez que nos juntamos compartimos qué nos pareció. Incluso hacemos también ejercicios corporales. Y la formación adentro de la organización, es esa, más que nada, yo no sé si... y después bueno la individual. Bueno y también tenemos los Conversatorios, donde vamos a escuchar ahí a personas muy geniales, pero no sé si eso lo pondría específicamente como formación. Sí, lo es, lo es. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

A cooperativa de educadores (as) populares, ao longo desses anos, vem acumulando as mais diversas experiências formativas, como conversatórios com pesquisadores (as), militantes dos movimentos sociais e sindicais, educadores (as) populares de diferentes organizações, publicações em livros e artigos, elaboração de materiais pedagógicos audiovisuais.

Existe um processo formativo político e pedagógico durante manifestações, protestos e intervenções artísticas nas ruas, há aprendizado no enfrentamento aos aparelhos repressores do Estado e aos ataques da agenda neoliberal para o país. Nessas batalhas são formadas as “sabidurías callejera” ou “saberes das ruas”, que constituem e redefinem a trajetória de educadores (as) e educandos (as).

São acúmulos da luta social e da práxis pedagógica que potencializaram a criação da Escola de Formação de Formadores (as) em Educação Popular Dora Barrancos (em 2018) com sede no BP IMPA e BP Maderera Córdoba.

O Educador Purus explica as diretrizes dessa formação, segundo ele:

en principio la formación que nos damos los profesores en los bachilleratos es una autoformación. ¿A qué recurrimos? A teóricos importantes, recurrimos a lecturas. Nosotros en las asambleas que hacemos mensuales, en varias asambleas tenemos lecturas para después, nos damos un espacio, un tiempo para discutir cierta lectura. Tenemos los espacios de formación de formadores, tenemos los conversatorios, son todos momentos en donde, como también así otros momentos que no tienen que ver solamente con la CEIP-H. Sino, por ejemplo, estuvimos hace poquito un encuentro de educadores populares y aprovechamos estos encuentros, estas ocasiones de cuando viene un teórico importante a dar alguna conversación, alguien que lo conoce dentro de la organización lo invita y él puede dar una charla. Puede ser una charla interna, puede ser un conversatorio donde estén invitados todos, todos y todas. Ehm, entonces esos son los espacios de formación que tenemos como docentes, es decir, lecturas que se discuten en asambleas y charlas a través de conversatorios, escuelas de formación de formadores, conversaciones internas; esa es la manera que tenemos de formarnos. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

O Educador sistematiza os principais encontros formativos que são organizados pelos educadores (as), encontros entre os (as) educadores (as) e educandos (as) dos BPs da CEIP-H e de outras organizações, círculos dialógicos com educadores (as) de outros BPs, professores (as) de escolas regulares, militantes de movimentos sociais e organizações sindicais, assim como de outras regiões do país e da ALeC.

Por exemplo, uma das formações do CEIP-H, no segundo semestre de 2018, foi sobre os desafios da educação popular naquele período, essa conversa contou com a presença de pesquisadores (as) da Argentina, Brasil, Venezuela e Estados Unidos e aconteceu no Teatro Nora Cortiñas (BP IMPA).

Esse foi um dos diversos encontros promovidos pela cooperativa, um dos mais marcantes foi o encontro da rede de educadores e educadoras populares da Argentina: “me parece que es un espacio de intercambio que está bueno, sobre todo porquê no es solo docentes los que vienen, viene gente de todos lados. Y en este sentido me parece que está buenísimo.” (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Como todo espaço formativo, há um viés político e disputas ideológicas, há uma concepção de mundo e de educação imbricada nas propostas pedagógicas, nos currículos dos cursos, nos temas escolhidos para os conversatórios, nos coletivos que são convidados para compartilhar experiências, entre outras ações dos ciclos formativos, como exemplifica a Educadora Juruá:

Hay obviamente un contenido ideológico, como lo hay en todas las escuelas, en este caso tiene que ver con una crítica al sistema capitalista, patriarcal, claramente, y tratar a partir de eso, buscar formas para generar un cambio. Y que los pibes y las pibas también puedan pensarse a ellos y a ellas en una realidad diferente, en otra realidad, que puedan pensarse como sujetos

transformadores, no solo consumidores de la realidad o de lo que sea. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Aqui outra Educadora, mas agora das artes cênicas, reforça as dimensões políticas, já mencionadas neste texto, dimensões que são inerentes à formação dos (as) educadores (as) e, como foi pontuado, não é uma reflexão que reside apenas no espaço de formação docente ou assembleia docente, uma vez que é um exercício constante entre todos (as) da CEIP-H.

Os círculos dialógicos vão constituindo espaços de inovação metodológica, renovação ou retomada teórica, partilha de fontes bibliográficas, momentos de inspirações epistêmicas, lugar de relatos de experiências e teorização desde as práticas vivenciadas. Nas palavras da Educadora:

Distintas metodologías las compartimos en las reuniones, “funcionó esto, esto no tanto”. Particularmente en teatro también depende mucho del grupo. Es muy difícil dar teatro como obligatoriamente, ¿no? No lo eligen. Entonces yo ahí lidio un poco entre, los presiono un poquito, o sea lo que más cuesta es salir de la silla y poner el cuerpo, ¿no? (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Nesse processo não há uma concepção prescritiva ou moralizante da práxis pedagógica e das escolhas políticas, isto é, não se encontram nos discursos afirmados e nas posturas da educadora “X” ou do educador “Y” indicações do que deve ser “certo e errado”, afirmações como “esse autor é melhor ou esse autor é pior”, “essa didática é mais produtiva e eficiente do que essa outra”, “não vamos experimentar novas metodologias”, entre outras falas similares.

Evidente que esse processo constante de formação, reflexão e vigilância epistemológica não isenta professores, professoras e estudantes de cometerem equívocos, de expressarem algumas incoerências, a práxis pedagógica popular e decolonial é feita na experimentação. Ao mesmo tempo, não são condutas passivas, isto é, que aceitam qualquer metodologia ou epistemologia, pois há uma crença romântica de que os aportes progressistas, independentemente da orientação epistemológica e ontológica adotada, sempre estão corretos.

Articular os estudos críticos exige sempre autocrítica, ou seja, congregar uma série de novidades teórico-metodológicas com as heranças pedagógicas críticas já consolidadas, exige compreender que essas teorias podem apresentar fragilidades em relação a problemáticas contemporâneas e podem apresentar limitações que precisam ser encaradas.

É por isso que os ciclos formativos são importantes para rediscutir as orientações teóricas-metodológicas presentes nas vivências políticas e pedagógicas dos (as) educadores (as) populares. Durante essas formações, são elaborados diferentes itinerários e congregados os distintos percursos educativos.

Como destaca o Educador Madeira:

Todas esas instancias nos permiten repensar. Entonces yo creo que la formación del cuerpo docente siempre está mejorando, pero tiene una base sólida en esto, que todos venimos de orígenes distintos de formación académica. Algunos tenemos de formación muy tradicional que se volcaron a la educación popular, otros compañeros desde sus orígenes son de formación popular, avanzando en maestría de educación popular. Entonces me parece que ahí hay una riqueza importante. (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Essas instâncias formadoras promovem giros epistemológicos na organização do trabalho pedagógico, nos currículos, nas didáticas escolhidas, nos processos avaliativos, na gestão escolar, nas políticas públicas educacionais e em toda a territorialidade educativa popular dos BPs.

São movimentos cognitivos e políticos que não caminham por direções lineares, são idas e voltas, zigue-zagues, cruzamentos e curvas, são caminhos multilaterais, são como rios e estradas que se encontram e se distanciam no decorrer do tempo, logo elucidam que “hay varias instancias de formación docente, no sé si estrictamente de formación pero por lo menos de instancias donde uno pueda repensar su práctica, donde uno puede tener este ida y vuelta en la praxis. repensar... [...] (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Como se pode constatar a partir das narrativas dos (as) educadores (as) populares, os espaços de formação política-pedagógica são permanentes, é possível acentuar alguns efeitos concretos desse empenho comunitário de autoformação, como a estruturação da Escola de Formação de Formadores e a Comissão de Gênero presente nos BP IMPA e BPMC.

Em seu relato, a Educadora Juruá acentua algumas ações:

[...] el año pasado también ya hicimos como varios talleres de autoformación, el año pasado fueron de género, sobre el tema género y hubo algunos otros talleres que vamos generando también según las necesidades del momento. De hecho, ahora, el sábado tenemos reunión de la Comisión de Género para ver cómo encaramos ese tema, el tema ESI (Educación Sexual Integral), cómo incorporarlo. El otro día, eh... estuvimos hablando en la reunión de profesores y profesoras de armar una mini comisión e incorporar en todos los años la materia ESI, ¿no? Como materia, no como contenido transversal a las otras materias. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

A Comissão de Gênero realiza ciclos de estudos, eventos com organizações feministas e círculos de debates internos entre as docentes e entre as estudantes, e com toda a comunidade do BPMC, assim como organizam campanhas financeiras para custear a participação das (os)

educandas (os) em congressos sobre feminismos, sexualidades e opressões (KOROL, 2007, 2016).

O grupo também organiza diversas atividades pedagógicas de combate a práticas machistas e homofóbicas presentes nas vivências diárias da escola e da cooperativa. No momento da entrevista (2018), a Comissão estava discutindo estratégias para implementar, nos BPs, a Educación Sexual Integral (ESI), que foi criada pela Lei 26.150 de Outubro de 2016.

[...] el desarrollo de los bachilleratos se fue dando una visualización cada vez más importante de estas cuestiones de los feminismos, como esta cuestión de género. Entonces, por ejemplo, en la cuestión de género, ya nos estamos, la CEIPH se considera, nos consideramos feministas. Es decir, estamos en lucha por los feminismos, estamos en lucha contra una sociedad antipatriarcal. Esto no fue de un día para el otro, pero evidentemente estos últimos años de las luchas feministas, empezamos a visibilizar que la problemática feminista, la problemática de género era una problemática fundamental. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

O diálogo entre movimentos populares, organizações políticas e BPs sobre a emergência de constituir um movimento de educação popular feminista está em voga na Argentina e ganhando cada vez mais força e capilaridade nas organizações docentes e na militância dos movimentos de educação popular.

5.11 Algumas notas

Todas essas reflexões subjetivas/objetivas e deslocamentos cognitivos, ontológicos e políticos estão atrelados ao projeto político de organização coletiva dos (as) sujeitos (as) populares e de transformação social, projeto já debatido anteriormente neste texto.

Esse projeto se expressa na composição epistemológica das diversas concepções de EP que foram indicadas pelas educadoras e educadores entrevistados (as) na Argentina. Expressas em suas corporeidades, crenças e palavras, seus sorrisos, olhares e abraços, nos momentos de indignação e raiva, e, principalmente, nos momentos em que eram imprescindíveis a confiança, o afeto e a solidariedade entre companheiros e companheiras de luta.

A EP realiza uma autocrítica constante, é um modo de vida que se manifesta nas vivências mais cotidianas, que se entrelaça nos modos de se relacionar com o outro e a outra, que possibilita e alimenta a produção de imaginários-outros.

No nos pensamos que el objetivo es solo la transformación social, sino la deconstrucción nuestra como sujetos y es todo el tiempo. Es decir, y bueno, vos lo habrás visto, talleres, charlas, conversatorios, es decir, y nosotros somos parte de eso, escuchando, interpelando, debatiendo, discutiendo. La escuela también es, la escuela de formación en educación popular fue también una

excusa para debatir, interpelar, discutir con otros y otras que no pertenecen precisamente a bachilleratos populares y para nosotros es necesario también debatir y discutir. Pero tiene que ver con seguir deconstruyendo ciertas cuestiones y construyéndonos en otras, pero no paramos y la idea es que jamás pare. Y que el día que los bachilleratos populares paren de poder pensarse desde otro lugar y seguir pensándose y ya no se piensen más, va a ser el día en el que se van a transformar en escuelas. En escuelas con todo lo que tiene la escuela tradicional. Ese va a ser el momento porque es lo más fácil tal vez. Pero si se llega a ese punto no va a haber más bachilleratos populares, sino va a haber escuelas con ganas de ser popular. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Na atualidade, as mobilizações dos afetos e das ações coletivas são direcionadas para fortalecer as lutas pelo reconhecimento de outros BPs, pela ampliação no número de escolas, pela garantia de direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho para os (as) educadores (as), pela ampliação das bolsas e políticas de assistência estudantil e orçamento para a manutenção dos prédios/estruturas e materiais de consumo das escolas populares.

O grande sonho é que esses territórios educativos populares que hoje estão localizados como ilhas espalhadas pela região metropolitana de Buenos Aires, produzindo expressões pedagógicas populares decoloniais, possam um dia deixar de ser arquipélagos educativos do movimento de educação popular e se transformem em Pachamama, isto quer dizer, que cada esquina, rua, bairro, *villa* ou favela se torne território educativo popular de sujeitos (as) autônomos (as), críticos (as), amorosos (as), democráticos (as) e dialógicos (as); que sejam territórios populares, plurais e descolonizados.

Imaginar esses territórios educativos populares requer ações coletivas desde as margens, enfrentamentos simbólicos e concretos, negociações com a esfera estatal e com coletivos populares divergentes.

Como elucida o Educador Madeira:

Nosotros, como creo que todo educador popular busca es generar una educación que genere conciencia y que genere una conciencia crítica para poder analizar la coyuntura en la que vive y poder entender porqué vive como vive. Entonces nosotros buscamos que toda educación sea crítica, que toda educación sea de generar conciencia crítica, o sea que toda educación sea popular. Con este espíritu es que nosotros nos paramos de frente al Estado para interpelarlo. ¿Se entiende? O sea nosotros queremos que el Estado tome, no solo como una alternativa, sino que nos tome como un modelo a seguir en cuanto a esto. En cuanto a la metodología de cómo hacerlo, la podemos discutir, pero el espíritu de la educación crítica que nos lo tome como un modelo a seguir. De cara eso, desde que se pone en pie el bachillerato, se busca el reconocimiento del Estado porque también nosotros entendemos que cualquier joven o adulto que estudia en el bachillerato cualquier chica que estudia en el bachillerato, recibe un título que si no es oficial es una traba para su desarrollo. Entonces nosotros logramos el reconocimiento de la titulación por parte del Estado, los sueldos docentes y las becas para los estudiantes.

Pero nosotros nos paramos por dentro del Estado porque somos una escuela oficial para que nos tomen como modelo en esto de generar una educación crítica, una educación con conciencia crítica”. (EDUCADOR MADEIRA, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

São frentes organizadas que promovem atuações políticas e pedagógicas e que estão gerando avanços significativos durante as últimas duas décadas, são ações coletivas que ergueram intervenções institucionais e conquistaram direitos fundamentais, ainda que insuficientes. São triunfos importantes, contudo sem renunciar aos princípios políticos, a autonomia e o poder popular.

Aos poucos, esses territórios educativos populares, no caso, os BPS, estão ganhando mais espaços, envolvendo novos (as) sujeitos (as) e reelaborando novas subjetividades populares. Subjetividades que objetivamente imaginam relações pedagógicas-outras, imaginações acerca de vivências políticas e pedagógicas-outras.

Como enfatiza a Educadora Juruá:

para mí la diferencia si se quiere o la particularidad de los bachilleratos populares es plantearse la educación como transformación, como una construcción y una posibilidad de imaginar y de construir una realidad diferente y no mantener el *status quo*, que quizás en una escuela tradicional el eje pasa por otro lado. Por ahí por una transmisión de conocimientos, o sí, bueno, relaciones, una sociabilización, pero acá el eje está puesto en eso me parece, en generar un pensamiento crítico, en tratar de que los pibes y las pibas puedan repensar su vida, repensar su situación. Más allá, aunque no por fuera, de los contenidos. ¿Se entiende? Es como generar un espacio, que entiendan la escuela como un espacio de desarrollo personal de desarrollo de pensamientos y no como una dirección que tienen que seguir para aprobar una materia, ¿no? (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

Além de bandeiras políticas mais pontuais, seja o reconhecimento legal, a obtenção de mais recursos financeiros e as demandas materiais para a permanência estudantil e docente, conquistas pontuais e extremamente importantes do movimento de educação popular argentino, os BPs trazem um acúmulo de pensamentos pedagógicos latino-americanos e caribenhos que vão formando um sistema filosófico-político popular que ajuda na construção de pedagogias decoloniais. Uma práxis pedagógica popular decolonial que se configura como um arranjo epistemológico fundamentado na dialogicidade, instituído a partir da alteridade, na ação e na reflexão contínua, mediado pelo mundo e arquitetado de forma colaborativa e ética com os Outros e Outras.

Como enfatiza o Educador Paraná, o saber do movimento de educação popular é forjado:

Con el pueblo, para el pueblo y por el pueblo en confrontación con el enemigo de clase, con el opresor, con el que oprime, con las múltiples opresiones. Para nosotros es eso, por eso hay múltiples educaciones populares. Y el gran desafío para nosotros es empezar a juntar esas grandes colectivas de educadores populares que interpelen al Estado o no, que trabajen en los barrios o en diferentes instancias, empezar a generar ese movimiento pedagógico educación popular que se pueda plantar y que dé la batalla educativa, cultural, en general en esa dirección. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

O movimento de educação popular é uma frente de batalha educativa e cultural, é um dos núcleos centrais da edificação de projetos-outros de sociedade e sociabilidade popular e decolonial. É um movimento desde a comunhão das vivências dos (as) educadores (as) populares de anúncio de uma educação-outra.

A EP e os BPs são movimentos diversos em suas concepções, plurais em suas formas de organizações e formas de ocupação territorial, diferentes na composição dos seus educandos, suas educandas, educadores e educadoras, com inspirações filosóficas e políticas advindas de seus bairros, suas comunidades ou referências continentais.

Nas palavras do Educador Uruguai:

por eso digo, estamos en un momento donde, yo lo que planteo es que ya no hay educación popular sino hay educaciones populares porque no podemos permitir, como se hacía en una época, qué es educación popular y que no es educación popular. Hay/ Porque en esa disputa de lo que es educación popular y lo que no es, hemos perdido encuentros con compañeros y compañeras que en algún momento nos plantearon a nosotros “ustedes no hacen educación popular porque le piden al Estado reconocimiento oficial de las escuelas”. Otros grupos nosotros mismos decíamos “ustedes no hacen educación popular porque no analizan a Freire y a Mariátegui, lo único que hacen es abrazarse y sentarse en ronda, es lo único que hacen, entonces eso no es”. Después dijimos “no, esperá, lo que hacemos nosotros es educación popular, lo que ellos hacen también es educación popular”. Hay tantas educaciones populares como prácticas revolucionarias transformadoras y emancipadoras hay en América Latina. (EDUCADOR URUGUAI, 2018, COMUNICACIÓN ORAL, ARGENTINA).

Independentemente da origem geográfica ou da tipologia metodológica e da nomenclatura escolhida pelos grupos populares, é notório que a pluriversidade do movimento aperfeiçoa, enriquece e amadurece as práticas pedagógicas, as alianças políticas e estratégias ontológicas e epistêmicas para a materialização do projeto educativo popular descolonizado.

Fotografias Vivências em Buenos Aires – Acervo do Autor

Figura 04: Mural BPMC, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).

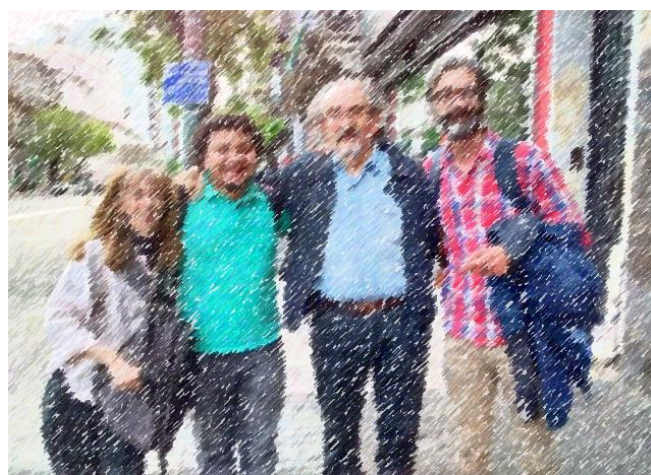


Figura 05: Encontro com Orlando "Nano" Balbo, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 06: Marcha em Defesa da Educação Pública – Avenida de Mayo, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 07: Conversa entre educandas - sala de Aula – BPMC, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 08: Roda de Conversa – Buenos Aires /ARG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 09: Protestos dos BPs – Buenos Aires / ARG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 10: Conversa com educadores (as) de diferentes BP's – Buenos Aires/ARG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 11: Sala da Coordenação BPMC – Buenos Aires/ARG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 12: Mural BPMC – Buenos Aires/ARG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 13: Com as (os) professoras (es) da Disciplina Educação Popular e Movimentos Sociais – UBA – Buenos Aires/ARG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 14: Encontro da Rede de Educadores (as) Populares da Argentina, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 15: Fachada BPMC – Buenos Aires/ARG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 16: Atividade no Centro de Formação de educadores (as) Dora Barrancos. 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Fonte: SOUZA, 2021.

***6 A partir das margens - Brasil, Pará,
Belém, Núcleo de Educação Popular
Paulo Freire***



Fonte: SOUZA, 2021.

Neste capítulo são debatidas as concepções, experiências, práticas e narrativas desenvolvidas pelos educadores e educadoras populares do Brasil (NEP/UEPA) e a construção de seus territórios educativos populares e expressões pedagógicas populares.

Inicialmente se apresenta o cenário político, econômico e social no qual surgem os movimentos de educação popular brasileiro (mais especificamente sobre o movimento paraense da região metropolitana de Belém). No segundo momento, discute-se as temáticas e as articulações que emergiram das conversas cotidianas, dos encontros de formação e das entrevistas, as temáticas foram estruturadas a partir dos núcleos problemáticos.

6.1 Contextualização Histórica e Política do Movimento Brasileiro de Educação Popular: o caso do movimento paraense

O movimento de educação popular paraense está enraizado na Região Norte do país, traz em sua constituição aspectos culturais, históricos e políticos da região amazônica, apresenta, em seus coletivos, a pluralidade de saberes e identidades dos povos amazônicos.

A Amazônia, além de sua reconhecida biodiversidade, é também marcada por uma ampla diversidade sociocultural, constituída por populações que habitam e convivem em territórios urbanos e rurais. Na região, configuram-se diversas especificidades como em qualquer outra do país ou do continente.

Contudo, sua singularidade reside na dimensão de congregar sujeitos e sujeitas da floresta, dos rios, do campo e da cidade, sujeitos e sujeitas permeados (as) pela natureza e mergulhados (as) na maior floresta tropical do mundo e produtora dos “rios voadores¹”. É nessa comunhão sociedade-natureza que se busca desestabilizar todo o ideário dicotômico engendrado pela modernidade/colonialidade.

Essas particularidades estão presentes nos territórios, nas culturas e nas práticas educativas, dentre outros aspectos, que caracterizam a identidade de cada população amazônica. As peculiaridades implicam romper com uma visão homogênea, muitas vezes adotada pelas Ciências Humanas e Educação ao se analisar as dinâmicas da região,

¹ Dia da Amazônia: maior floresta tropical do mundo contribui para a regulação do clima. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/dia-da-amazonia/#:~:text=Representando%20dois%20ter%C3%A7os%20das%20florestas,ecossistema%20concentra%20uma%20vasta%20biodiversidade>. Acesso em: 26 fev. 2021.

todavia, esses territórios são plurais, pois não há uma Amazônia, existem “Amazônias” e diferentes sociabilidades e produção da vida (SOUZA, OLIVEIRA, CAMPOS, 2018).

A Região Amazônica é um espaço multicultural formado por várias cores, olhares, línguas, cheiros e corporeidades. Existe uma pluralidade cultural imensa e intensa no povo amazônico, existe uma diversidade cultural que se reinventa e multiplica no decorrer dos séculos e se enraíza na cotidianidade.

A região é marcada por aspectos biológicos, ambientais e geográficos, é um território rico:

Sabe-se que a Amazônia sul-americana corresponde a 1/20 da superfície terrestre e a dois da América do Sul; contém um quinto da água doce (17%) e um terço das florestas latifoliadas, mas somente 3,5 milésimos da população planetária. (BECKER, 2009, p. 33).

Para além da biodiversidade em suas faunas e floras amazônicas, não se pode desconsiderar a riqueza cultural da população que vive e convive em meio aos rios e florestas, existem múltiplas formas de produzir o viver, pois não existe apenas uma Amazônia, existem diferentes Amazônias, como já foi assinalado (OLIVEIRA, 2008).

Como enfatiza Fares (2008):

Não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros (FARES, 2008, p. 86).

Oliveira Neto e Rodrigues (2008) também dizem que, em cada Amazônia, há uma ampla e diversa constituição de identidades, de práticas sociais, elaborações educativas e criações epistemológicas e ontológicas, uma vez que:

cada uma dessas “Amazônias” representa um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares. (OLIVEIRA NETO, RODRIGUES, 2008, p. 26).

Os (as) sujeitos (as) amazônicos (as) chegam às escolas, às universidades e aos coletivos populares “lambuzados (as)” por essa diversidade de práticas culturais que se traduzem em Amazônia paraense, Amazônia amapaense, Amazônia amazonense, Amazônia peruana, Amazônia colombiana, Amazônia venezuelana, entre outras.

Entretanto, apesar dessa pluralidade, essas “Amazônias” são historicamente ocultadas pela colonialidade, são territórios, geografias, simbologias, linguagens, corporeidades que sofrem processos contínuos de marginalização.

Durante o período de invasão/colonização, e até os dias atuais, o sistema-mundo moderno/colonial foi (e ainda é) produtor, no imaginário social, da imagem de uma região Amazônica que ora é mítica, ora é sagrada, ora é necessária para a economia do país, ora é o vazio demográfico, entre outras representações (SANTOS, 2006; CASTRO-GOMÉZ, 2007; OLIVEIRA NETO; RODRIGUES, 2008).

A região tem marcas e feridas do passado e da contemporaneidade, como Gonçalves (2005) destaca:

a Amazônia é marcada com critérios dos “de fora” e os amazônidas seriam, por consequência, os que estão abrangidos por esses limites. Nessa perspectiva não têm identidade própria, são identificados como decorrências de um recorte, enfim, são uma consequência de uma identificação efetuada por outrem. (GONÇALVES, 2005, p. 18).

Essas diferentes chaves de interpretação sobre a Amazônia e as concepções sobre os seus diferentes povos promovem um complexo arranjo de representações sociais e de narrativas que permeiam a história, as relações econômicas, sociais e políticas.

As práticas educativas produzem arquétipos que subalternizam as diferenças amazônicas, há um atravessamento das marcas da diferença colonial, como realçam os estudos de Almeida (2018) sobre os projetos de desenvolvimento econômico, os processos de degradação ambiental e o fortalecimento de um olhar do lugar do “vazio demográfico”, ou a “fonte de riqueza do país”, ou o “pulmão do mundo”, entre outras visões reducionistas sobre a região e seus sujeitos e sujeitas.

Para o autor:

Este argumento de “insuficiência demográfica” ou de “baixa densidade populacional”, considerado em si consiste num risco. Por mais de uma vez tem aberto as portas para a assertiva de “espaço vazio”, nas justificativas dos programas e projetos desenvolvimentistas, contrariando a representação de espaço social e de territorialidade específica de diferentes etnias e comunidades e provocando conflitos sociais. (ALMEIDA, 2018, p. 33).

Quando existe o reconhecimento dos povos da floresta e dos rios, é fomentada e compartilhada uma visão reducionista dos (as) sujeitos (as) amazônicos (as), uma representação idílica ou um romantismo pueril sobre tais povos. Outra visão partilhada é

a que culpabiliza esses sujeitos e sujeitas pelos impactos da degradação ambiental, um ambientalismo liberal.

Como elucidada o autor:

Tanto mais porquanto ela pode ser interpretada como resultante de uma perspectiva racista, que atribui hoje a responsabilidade de danos ambientais e de áreas degradadas a povos e comunidades tradicionais ou a etnias vulnerabilizadas, que historicamente mantêm as terras para seus cultivos agrícolas sob um rodízio, com sistemas de encoivramento e práticas extrativas com tecnologias simples. (ALMEIDA, 2018, p. 33).

Essa representação ignora a existência dos povos das florestas e dos rios e oculta o protagonismo de diferentes atores sociais das Amazônias, como: povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, movimentos de trabalhadores (as) rurais sem-terra, associações de castanheiros, grupos de seringueiros (as), organizações de pescadores, pessoas atingidas pelas barragens, trabalhadores (as) urbanos (as), coletivos de cultura popular, entre outros movimentos populares e atores sociais.

Esses modos de viver, ser e lutar compreendem um conjunto complexo e diverso de sujeitos (as), saberes e experiências, pois são:

[...] movimentos de r-existência, posto que não só lutam para resistir contra os que matam e desmatam, mas por uma determinada forma de existência, um determinado modo de vida e de produção, por modos diferenciados de sentir, agir e pensar. (GONÇALVES, 2015, p. 130).

Gonçalves (2015), Mota Neto (2015) e Oliveira (2008) apontam para o fato de que os processos de marginalização dos saberes, das ontologias, das territorialidades, das corporeidades, das subjetividades e das relações de poder continuam presentes nas sociedades latino-americanas e caribenhas em escala macro e micro.

É o caso da realidade brasileira, especificamente a amazônica, sendo que diferentes sujeitos e sujeitas sociais, do movimento negro, movimento sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, movimentos de cultura popular etc., permanecem lutando pelo reconhecimento de suas produções culturais, educacionais, sociais, políticas e econômicas, e pleiteando políticas públicas que atendam às suas singularidades e direitos.

A pluralidade de mundos amazônicos e essas formas de ser e estar no mundo estão presentes nas práticas educativas e na história da educação latino-americana ao mesmo tempo em que essa pluralidade pedagógica também é afetada pela colonialidade e que engendra historicamente lutas e movimentos de resistência e de construção de práxis decoloniais, o movimento de educação popular é uma dessas fronteiras epistêmicas e políticas de combate à decolonialidade e de recriação de sociabilidades-outras.

A seguir, portanto, é apresentada uma breve retomada histórica dos movimentos de educação popular e de suas lutas contra a colonialidade do poder, saber e ser e as contribuições e propostas libertadoras para a transformação do sistema-mundo.

A história da educação popular amazônica faz parte da história da educação popular brasileira, latino-americana e caribenha iniciada nos anos 60, contudo a memória desses movimentos e dos educadores e das educadoras populares que emergiram nesse período acabou sendo invisibilizada na historiografia da educação. Essa marginalização é criada pela colonialidade do saber que produz essas experiências como inexistentes, desconhecidas ou silenciadas (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2019a).

O silenciamento é apontado e problematizado na investigação realizada pelo projeto interinstitucional de pesquisa Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos na Amazônia – CEREJA (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2019b).

Nas palavras dos (as) investigadores (as):

As décadas de 1970 e 1980, apesar de terem sido marcadas pela repressão da ditadura militar, com o exílio de educadores, intelectuais, artistas, religiosos, foram um período rico em que a sociedade civil, instituições religiosas e educacionais mobilizaram esforços para discutir, problematizar e tentar transformar a realidade da época, com a criação de movimentos populares e associações de bairros etc. (MOTA NETO, OLIVEIRA, 2019b, p. 177).

Apesar das ações repressivas do regime ditatorial, houve nessa época um fecundo movimento de educação e de cultura popular que buscou articular diferentes setores da sociedade, desde as organizações religiosas até as entidades e associações de bairro, em prol de ações coletivas para propor projetos educativos transformadores em pleno período de repressão.

O estudo realizado pelo CEREJA sobre as experiências assinala uma série de movimentos existentes ao longo dos anos 60, 70 e 80, movimentos de educação popular como: Instituto Universidade Popular – UNIPOP (1987); Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional – FASE (1961/1970); Movimento República de Emaús (1970); Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis – NEP BENGUI (1989); Movimentos de Bairros de Belém (1970); Escola Comunitária Maria Goretti (1970).

Essas experiências marcaram um momento histórico importante de luta contra a Ditadura Militar e potencializaram os processos políticos pela redemocratização do país e construção de ações coletivas populares para a mudança social. As experiências

contribuíram para a consolidação de uma herança pedagógica e política para o movimento amazônico e brasileiro de educação popular.

Em comum, estas iniciativas destacaram-se pelo fortalecimento da organização das camadas populares da cidade de Belém, sobretudo nas comunidades periféricas da capital, enfrentando ainda, a ditadura civil-militar do período que se constituíram. Associaram a educação popular à defesa do direito da criança e do adolescente, às bandeiras dos direitos humanos e a sustentabilidade do ecossistema amazônico. (MOTA NETO, OLIVEIRA; 2019a, p. 85).

Todas essas experiências políticas-educativas fazem parte do legado freireano, do legado da educação popular dos anos 1960 e da tradição pedagógica latino-americana e caribenha, são legados que foram sendo reinventados pelos (as) sujeitos (as) com/e nos seus territórios educativos, legados que se enraizaram nos bairros da cidade e que potencializaram novos coletivos e influenciaram novos projetos pedagógicos libertadores.

Conforme Mota Neto e Oliveira (2019a), no decorrer dos anos 1990, muitas experiências foram influenciadas ou criadas pelos impactos desses movimentos populares, como os projetos político-pedagógicos: Escola Cabana (1997-2004); Programa de Alfabetização de Adultos – PROALTO/Processo Social para Libertação (1995); Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA Belém (2002); o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (2002), entre outros coletivos populares.

Na segunda década do século XXI, o movimento amazônico de educação popular iniciou um novo processo de rearticulação entre os grupos históricos de educação popular com os novos coletivos que surgiram na região metropolitana.

Essa rearticulação fomentou a criação, em 2016, da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, uma rede interinstitucional, com três estados da Região Norte, com o objetivo de produzir ações de pesquisa, extensão, publicação, formação de professores (as) e organização de eventos: Pará – UEPA, UFPA, IFPA, UNIPOP; Amapá – UNIFAP, UEAP; Amazonas – UEA, UFAM (NEP, 2020).

Como resultado dessas ações, eventos e projetos, e após a ascensão de um governo neofascista, neocolonial, neoconservador e ultraliberal, emergiu a necessidade de rearticular os coletivos de educação popular e de promover ações de formação política e pedagógica, para combater o neofascismo em ascensão e expansão, e de retomada e enraizamento nos territórios populares.

Também ficou evidente nessas articulações a necessidade da organização nacional e internacional dos movimentos de EP, como com o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), que agora conta com novos coletivos, além do NEP, e com uma seção denominada de CEAAL Amazônia (Brasil/Região Norte), integrada pelo Curso Popular Terra Firme Livre, o Instituto UNIPOP e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Gênero, Feminismo e Interseccionalidade – GEPEGEFI.

Como consequência das articulações nacionais e internacionais com o CEAAL, foi criado o “Curso de Formação de Educadores Populares: Educação Popular, Dilemas da Democracia Brasileira e Resistência”, realizado entre março e junho de 2019, sediado no CCSE/UEPA (MOTA NETO, 2019c).

Esse curso possibilitou o encontro entre os diferentes coletivos de educação popular, associações de bairro, grupos de cultura popular, sindicatos, organizações não governamentais, organizações políticas e movimentos sociais. O curso congregou cerca de 80 coletivos e contribuiu para:

A constituição de um Movimento de Educação Popular do Estado do Pará. Não se pensou o Movimento na perspectiva de formalização de mais uma organização, nem na escolha de dirigentes ou construção de estatutos. A ideia era avançar no processo iniciado de articulação de coletivos, movimentos e grupos diversos, de alguma maneira ligados à educação popular, visando fortalecer a resistência popular, o trabalho de base e os processos de formação política. (MOTA NETO, 2019c, p. 09).

Esse encontro fortaleceu o Movimento de Educação Popular do Estado do Pará (MEPP) e o Movimento Amazônico de Educação Popular e estabeleceu um novo marco na história da educação popular brasileira. A partir da formação do MEPP, criou-se uma agenda coletiva com eventos, produções bibliográficas, projetos em rede e bandeiras de lutas locais, regionais e internacionais.

O I Encontro do Movimento de Educação Popular do Estado do Pará apontou para a construção de projetos e cursos de formação política que sejam construídos desde os territórios e dos coletivos populares locais e que, a partir do local, dialoguem com os diversos movimentos da cidade, do país e do continente.

Como resultado desse balanço crítico do conjunto de ações desenvolvidas em 2020, iniciou-se uma segunda fase da formação política, um curso mais descentralizado, isto é, os cursos foram construídos pelas organizações populares dos bairros (como Benguí e Terra Firme) ou pelas organizações de outras cidades (como Ananindeua). Um

curso de formação política e pedagógica desde o território educativo popular, para o território e com o território (MOTA NETO, 2019c, p. 09).

O curso “Formação de Educadoras e Educadores Populares das Amazônias (2020)” congregou diferentes coletivos e instituições, incluso organizações que não estão diretamente vinculadas ao campo da EP, mas entendem a necessidade da ação coletiva popular para a transformação do sistema-mundo moderno/colonial e a educação como espaço de disputa necessário.

As organizações que constituem os cursos são as seguintes: Universidade do Estado do Pará; Universidade Federal do Pará; Núcleo de Educação Popular Paulo Freire; Cátedra Paulo Freire da Amazônia; Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia; Entidades da sociedade civil; Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe; Núcleo de Educação Popular “Raimundo Reis”; Associação de Moradores do Benguí; Movimento República de Emaús; Grupo de Mulheres Brasileiras; Pastoral da AIDS; Projeto Molecada; Curso Popular TF Livre; Eu Sou Angoleiro; Boi Catiguria; Boi Marronzinho; IAC; Ê Manas; Fórum Paraense de Educação do Campo; Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC); Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina; Fórum Social Pan-Amazônico (MOTA NETO, 2019c).

Evidente que essa nova fase das ações conjuntas dos coletivos de EP foi (está sendo) impactada pelos desafios da pandemia da covid-19 e exigiu redesenhar as ações, como as atividades pedagógicas, as reuniões de planejamento e as formações políticas, essas demandas foram desenvolvidas através de plataformas virtuais, redimensionando as atividades para fortalecer campanhas financeiras para ações de solidariedade de classe, como compra de alimentos, materiais de higiene pessoal etc., além de repensar sobre a necessidade de lutar por políticas de inclusão digital e soberania tecnológica.

Em novembro de 2020, os coletivos de EP, os movimentos sociais da região metropolitana de Belém e as organizações populares aliadas de outras cidades e/ou Estados da região se reuniram para debater e elaborar uma política de EP em Belém e pensar os novos projetos considerando os desafios trazidos pela pandemia.

Esse brevíssimo histórico não tem o intuito de apresentar, em poucas páginas, todo o acúmulo pedagógico e político de décadas do movimento de EP amazônico ou mesmo falar das múltiplas experiências e lugares que compõem a Amazônia brasileira, como os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Maranhão, Pará, Roraima, Rondônia

e Tocantins, assim como os países que constituem a Pan-Amazônia, como Colômbia, Peru, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Guiana Francesa, Suriname e Brasil.

O objetivo foi apresentar o contexto histórico e político da EP amazônica de meados do século XX até a atualidade, focando mais nas experiências da região metropolitana de Belém (daqui em diante RMB), contexto que sinaliza todo um acúmulo crítico pedagógico e político.

A RMB possui cerca de 2.505,242 habitantes e engloba os municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Castanhal, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santa Izabel do Pará. Belém é a capital do Pará, tem o maior número de habitantes do estado, além de ser formada por um arquipélago de 39 ilhas (IBGE, 2019; INSTITUTO PEABIRU, 2014).

Nessa cidade forjada nas florestas e nos rios, que congrega urbanidades-outras, e nesse cenário político, social, geográfico e educativo que se inserem as vivências políticas e pedagógicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, o NEP.

O NEP é herdeiro e protagonista desse legado educativo popular libertador. O grupo surge inicialmente com o PROALTO, em 1995, e torna-se núcleo de ensino, pesquisa, extensão e formação no ano de 2002. O Projeto Pedagógico foi aprovado pela Resolução nº. 903/03, de 17 de dezembro de 2003, do Conselho Universitário da UEPA.

As ações do Núcleo, ao longo de sua história, podem ser sintetizadas do seguinte modo: a) oferta de turmas de alfabetização e pós-alfabetização com crianças, jovens, adultas e idosas em espaços socioeducativos não escolares; b) oferta de turmas de filosofia com crianças e adolescentes em escolas públicas; c) oferta de turmas de educação sexual em escolas públicas; d) realização de estudos e pesquisas educacionais; e) formação de educadores (as) populares e professores (as) das redes públicas de ensino; f) assessoria a programas e projetos educacionais; g) produção de materiais didáticos; h) realização de eventos científicos; i) publicações de trabalhos acadêmicos (NEP, 2020).

A formação dos educadores populares tem por base a pesquisa e a práxis (reflexão-ação) como princípios educacionais que permitem a produção de textos contendo narrativas críticas das pesquisas e práticas educacionais realizadas, que contribuem para o pensar sobre a prática para transformá-la, bem como para o aprofundamento teórico-metodológico da educação de Paulo Freire. (OLIVEIRA; MOTA NETO; SANTOS, 2018, p. 07).

As atividades educativas populares do NEP são arquitetadas desde as vivências e sistematizadas em cadernos pedagógicos, livros, oficinas, materiais audiovisuais, entre

outras produções. As práticas educativas são organizadas em Grupos de Estudos e Trabalhos (GETs), atualmente são 08 (oito) os grupos existentes: a) GET em Ambientes Hospitalares; b) GET em Unidade de Acolhimento de Idosos; c) GET em Escolas Públicas: Filosofia com Crianças; d) GET de Educação Matemática; e) GET com Estudantes Quilombolas; f) GET Educação Inclusiva; g) GET de Formação de Professores; f) GET em Educação Ribeirinha – Grupo Pará Leitura. Os GETs são formados e reformulados ao longo dos anos, grupos são extintos ou expandidos a partir das demandas sociais, do engajamento dos (as) educadores (as) e das diferentes situações-problemas que possam surgir.

O NEP constrói territórios educativos populares que estão inicialmente centralizados no CCSE/UEPA, no bairro Telégrafo, esse é o *locus* físico e geográfico, é inicialmente no ambiente universitário que se consolida como núcleo propulsor de **territórios educativos populares**.

É no seio universitário que são construídos os encontros, as formações, produções e articulações com a escola pública, os hospitais e instituições governamentais e não governamentais, é no estabelecimento dessas vivências políticas e pedagógicas desde as margens que se congregam um conjunto potente e diverso de categorias temáticas.

6.2 Pedagogias Itinerantes

As territorialidades educativas populares são itinerantes, isso significa que as relações educativas populares críticas, descolonizadoras e libertadoras são cultivadas e irrigadas em diferentes espaços socioeducativos, movimentos sociais, instituições de ensino, organizações não governamentais e instituições públicas.

Ao contrário dos territórios educativos da CEIP-H, que são espaços socioeducativos ocupados ou cedidos pelo movimento popular e/ou sindical, o NEP atua na universidade pública (é um grupo universitário) e em espaços/tempos que são cedidos por outras instituições, são espaços/tempos negociados com outras organizações, espaços físicos/simbólicos/geográficos compartilhados com outros profissionais, como: professores/as de escola pública, coordenadores/as pedagógicos/as, médicos/as, enfermeiros/as, técnicos/as da área da saúde, cuidadores/as de idosos/as, psicólogos/as, assistentes sociais, voluntários/as, militantes etc., espaços/tempos que reivindicam uma reconfiguração constante das relações sociais e pedagógicas.

Esse território educativo popular em construção exige das vivências pedagógicas populares o estabelecimento de negociações entre os (as) educadores (as), os (as)

educandos (as) e os (as) diversos (as) trabalhadores (as) que atuam nos espaços que recebem os GETs do NEP.

São negociações políticas, pedagógicas, éticas e afetivas, são relações de poder permeadas por diversos mecanismos de controle cognitivo, político e ontológico, permeadas por diversos aspectos da colonialidade. São relações que produzem tensões, deslocamentos epistêmico-políticos, conflitos construtivos e/ou destrutivos, são relações criativas e colaborativas e, acima de tudo, que desenvolvem e envolvem **territórios educativos populares** e suas territorialidades criando **pedagogias itinerantes**, pois são pensadas, reelaboradas, criticadas e ressignificadas nos processos de partida e de chegada, nos trajetos de ida e volta, nos caminhos entre a universidade e os espaços socioeducativos, são forjadas *nos e a partir* dos itinerários populares.

Nos próximos parágrafos, debate-se a categoria temática “**pedagogias itinerantes**” e como se constitui e se caracteriza.

É no encontro de alteridades e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, que traz, em alguns momentos, aspectos burocráticos e, em outros, libertários, é na produção e na reprodução de desejos e de sentidos, nos conflitos políticos e nas concepções de mundo criadas, que eclodem relações pedagógicas que conformam um **território educativo popular**.

Como se pode destacar esses territórios educativos populares são constituídos em diversos bairros e instituições da RMB e recebem sujeitos/as de distintos lugares, como das regiões mais periféricas (moradias localizadas em baixadas, canais, palafitas etc.), de cidades do interior do Estado, das zonas rurais e ribeirinhas etc.

Esses contextos possuem peculiaridades e características próprias que demarcam esse território educativo, como expressa a Educadora Amazonas:

Em cada contexto e cada espaço que nós temos de atuação, a gente tem uma problemática diferenciada, então são 07 anos atuando no Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF/NEP), então cada turma, em cada ano, em cada contexto, tem problemáticas diferentes [...]. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Os GETs enfrentam contextos diversos, contextos que vão sendo reelaborados ao longo dos anos. Essa dinâmica desafia as educadoras e educadores a se envolverem com as realidades e sujeitos/as dos espaços socioeducativos, a se envolverem com as incertezas e intempéries do cotidiano.

Nas entrevistas realizadas, é possível visualizar e compreender as variações contextuais, políticas, pedagógicas e organizacionais. Uma pedagogia itinerante não é uma pedagogia do acaso ou do improvisado e nem do trabalho pedagógico descompromissado, é uma pedagogia atenta e criativa às contingências do cotidiano.

No relato abaixo da Educadora Araguaia, sobre o primeiro encontro com as ações do NEP, com as/os sujeitas/os no ambiente hospitalar e as relações pedagógicas instituídas nesse espaço, ela recorda da sua mãe que faleceu devido a uma grave doença e vivenciou por muitos anos, no espaço hospitalar, relações duras com os/as profissionais de saúde.

Como afirma o relato:

[...] quando eu cheguei lá (espaço de acolhimento) e vi várias mulheres que passaram por um acidente grave, o escalpelamento, quando o barco engata no cabelo, da mulher ou da menina, arranca total ou parcialmente o couro cabeludo, muitas chegam a não resistir e morrem na hora, outras resistem e passam por muitas cirurgias. Passam por tratamento a vida inteira, elas sentem dor o tempo todo, então quando eu vi a realidade daquelas mulheres, eu pensei de que forma essas mulheres podem se proteger de um trabalho médico desumano, de um profissional de saúde descuidado, porque minha mãe, apesar de ter tido câncer, ela morreu por um erro médico e, como na época eu era menor de idade e não tinha entendimento de nada, então eu não busquei um socorro jurídico, eu não busquei uma forma de pedir justiça pelo o que tinha acontecido com a minha mãe, então, quando eu entrei no NEP, eu passei a fazer parte da vida dessas mulheres, eu fui percebendo que a minha dor, juntamente com a do grupo. [...] sensação de impotência, a primeira coisa que eu entendi quando entrei naquele ambiente hospitalar, era de que havia mulheres que já estavam fragilizadas, por uma questão financeira, política, racial, de gênero, social, e todas essas fragilidades colocavam como completamente vulneráveis a respeito dos médicos, enfermeiros, como elas mesmas relatavam para nós. (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Esse encontro com as mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar é atravessado por dores, perdas, memórias, violências e afetividades diversas, seja o acidente sofrido por essas mulheres, ou o reencontro pessoal da Educadora Araguaia com um ambiente que trazia lembranças doloridas e sentimento de injustiça em relação à perda pessoal.

Como exemplificam Neri, Soares e Araújo (2018):

A baixa qualidade de vida, e escassa escolarização e o descaso dos governantes, causam “chagas abertas” principalmente nas mulheres, as quais, por serem reféns de uma cultura patriarcal, sofrem dentre outros infortúnios, com a subalternização do trabalho feminino. Desta forma, a autonomia feminina, no contexto da Amazônia, região em que se predominam atividades referentes ao campo como a caça, a pesca e a

agricultura, deve ser refletida. (NERI; SOARES; ARAÚJO, 2018, p. 94).

Essas educandas carregam esses contextos em seus corpos e subjetividades, marcas que estão presentes no cotidiano pedagógico. Nesse encontro a prática educativa estudada e desenvolvida na universidade se encontra com outras situações que ressignificam essa formação inicial dos (as) educadores (as) populares do NEP, os princípios pedagógicos e éticos são reconstruídos nessas novas vivências constituídas fora da universidade.

Os territórios educativos populares vão sendo forjados nessas novas vivências e com essas pedagogias que transitam da universidade ao espaço de acolhimento e que, ao retornarem para a universidade, já não são as mesmas, são feitas e refeitas no encontro.

As vivências dos (as) educadores (as) são demarcadas por disputas de saber-poder, demarcadas por concepções de cuidado, solidariedade de classe, afetividade, atravessadas por disputas de garantia dos direitos e efetivação da saúde pública humanizada, como no caso relatado pela Educadora anteriormente.

A “pedagogia que caminha” do NEP caminha e fomenta capilaridades educativas, sua práxis pedagógica é rizomática e produz ações pedagógicas, éticas, estéticas e políticas emancipadoras. São caminhadas que: ora são longas, ora são curtas, profundas e rasas, são caminhadas sempre imprevisíveis e reinventadas.

Como descreve o Educador Orinoco em sua fala:

Fiquei numa escola fundamental no bairro da Sacramento, que atende muitas crianças da Sacramento, que é uma das periferias mais violentas de Belém, parte das crianças do bairro Barreiro também estudam lá, então o perfil dos educandos é de quem vem desses espaços de muita violência... De pouca presença do Estado nas garantias dos direitos, então esse era o contexto lá, de um bairro violento, de um bairro onde faltava todo tipo de política pública. E... a escola em si, era o símbolo dessa violência, a gente ficou numa turma que legalmente não deveria existir, era uma turma especial, com alunos reprovados, enfim, a escola era um símbolo, era uma turma de educandos que era o reflexo de uma violência estatal. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Os espaços/tempos de atuação das (os) educadoras (es) estão circunscritos em diferentes bairros da RMB, periféricos e centrais. Os bairros periféricos, em sua maioria, são constituídos pela presença precária dos serviços públicos e pela presença repressiva do Estado. A “pedagogia que caminha” do NEP é redesenhada a partir dessas dimensões presentes nos bairros e na comunidade.

Essa pedagogia busca identificar e compreender os diferentes tipos de violências e os diversos dispositivos de violências sofridos pela comunidade escolar, pelos (as) educandos (as) e pelos (as) trabalhadores (as) da educação. E, a partir dessa compreensão, elaborar estratégias conjuntas com todos os saberes que os (as) educandos (as) e educadores (as) traziam para os encontros.

Essa flexibilização pedagógica e fluidez metodológica é uma marca da pedagogia itinerante do NEP, como assinalam Oliveira e Mota Neto (2015):

Práticas que têm como base para a problematização social temas geradores provenientes do contexto sociocultural. [...] valorizando-se os saberes, as experiências de vida e as práticas sociais locais. (OLIVEIRA, MOTA NETO, 2015, p. 23).

Essa pedagogia entende que os (as) profissionais desses espaços, os (as) professores (as), a direção, a coordenação, demais trabalhadores (as) e os (as) educandos (as) e suas famílias estão inseridos (as) nessas vivências territoriais permeadas por diferentes tipos de violências, ausências e fragilidades, assim como são permeados (as) por saberes e práticas que ajudarão a combater essas violências e construir outras formas de estar no/com o mundo e com os (as) outros (as).

Porém, não são apenas recortes feitos por mecanismos violentos do Estado, há nesses espaços alteridades coletivas e singulares que são marcadas por fatores geracionais, de gênero, de raça, de classe, de diversidade cultural, fatores geográficos, entre outros marcadores possíveis. As pedagogias itinerantes dos (as) educadores (as) do NEP se debruçam sobre essas diferenças presentes nas vivências dos (as) educadores (as) e educandos (as).

É possível visualizar mais um exemplo dessas diferenças na fala da Educadora Tapajós sobre as especificidades do trabalho pedagógico com pessoas idosas:

A unidade de acolhimento de idosos (situada no bairro do Souza) é composta por pessoas que moram no espaço, porque foram abandonados pela família, ou [encaminhados pelo poder público municipal] ... Recebem alguma denúncia de algum idoso sendo maltratado, se confirmado, o Estado acaba tutelando, o poder estatal tutela esse idoso, e conduz para o lar de acolhimento. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A unidade de acolhimento de idosos desafia os (as) educadores (as) a investigar e a compreender os diversos momentos da vida humana. As dinâmicas da vida e as singularidades desses aspectos geracionais, infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice, relacionam-se com outros marcadores sociais, mencionados anteriormente, e

com a situação dessas pessoas idosas acolhidas pelo Estado (uma vez que são conduzidas para a unidade por conta de abandono ou outro tipo de violência).

Além das diferenças geracionais, há diferenças físicas, cognitivas, sociais, raciais e de gênero, diferenças geográficas etc. Isso exige práxis pedagógicas que dialoguem com essas especificidades, corporeidades e subjetividades durante esse momento de envelhecimento.

No caso da educação com pessoas idosas e educação especial, essas peculiaridades podem ser observadas nas falas da Educadora Xingu:

Um dos primeiros desafios foi quando eu conheci o grupo dos idosos, quando eu cheguei lá, eu imaginava que sabia... Na verdade eu cheguei lá, e tive que aprender com eles [...] o idoso gosta de contar tudo o que acontece com ele, sejam coisas boas ou ruins, principalmente o passado deles, tinha muitos idosos que tinha passados muito tristes sabe, tu tinha que se sentar e ouvir, porque aquele era o momento pra ele desabafar. [...] (EDUCADORA XINGU, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

As relações pedagógicas são remodeladas pela relação com o Outro e a Outra, com o (a) idoso (a), com o (a) educando (a) com deficiência. Essa reconstrução e produção de novos entendimentos sobre o aprender dos (as) educandos (as) não é um processo fácil e harmonioso.

Não é apenas uma mudança metodológica, não é apenas um problema de como ensinar-aprender, esses aspectos são debatidos em todos os processos educativos, é para além disso, são processos de transformação coletiva e individual, abrir-se para a *autotransformação* que é inerente ao cotidiano da EP.

Outro exemplo, como elucida o Educador Japurá, são as diferenças presentes nas práticas educativas com jovens e os dilemas da juventude, como as sexualidades e o convívio social, as relações com a corporeidade.

Fui conhecer o Grupo de Estudo e Trabalho Freireano em Educação e Sexualidade (GETFES/NEP) que foi o grupo que me identifiquei e que atuava no espaço educativo filantrópico, então a gente desenvolveu um trabalho pedagógico com jovens e adolescentes, foi o grupo que estabeleci muita relação [...] foi um trabalho muito significativo porque eu comecei a entender as questões da educação sexual não só do ponto de vista da psicologia [...] eu fiquei encantado de como elas trabalhavam a questão da sexualidade, porque era algo que estava para além da biologia mesmo, trabalhava no aspecto cultural, social [...] (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

O trabalho pedagógico dos (as) educadores (as) do GETFES/NEP provocou mudanças, como a necessidade de superar as concepções tradicionais sobre sexualidade e gênero, de elaborar novas e diferentes percepções sobre “ser adolescente” e sobre a juventude e a sua pluralidade, além de trabalhar com tabus e preconceitos presentes nas subjetividades dos (as) educandos (as).

Esse elemento fica bem evidente na produção bibliográfica dos (as) educadores (as) do grupo:

Entendemos a educação sexual como a construção de conceitos coletivos, não se crítica a sociedade isolando-se dela, é preciso ouvir outros pontos de vista, refletir sobre os ideais e recanalizar esse conhecimento para o cotidiano. (MERCÊS; DIAS; MOREIRA *et al.*, 2018, p. 153).

Essas práticas educativas ajudam a pensar e a falar sobre essas pedagogias itinerantes, que inicialmente soa como confuso, afinal toda prática pedagógica é dinâmica, é reinventada e ocorre em qualquer lugar, seja na sala de aula, na rua ou numa ocupação, a pedagogia da EP transita com os (as) educandos (as) no mundo.

Todavia, a pedagogia itinerante das (os) educadoras (es) do NEP é uma categoria que se manifesta na formação do território educativo popular, emerge das reflexões/ações geradas no encontro da universidade com os espaços socioeducativos, encontro que ocorre tanto na sala do NEP, na UEPA, quanto nas escolas públicas, hospitais, centros comunitários e organizações não governamentais.

6.3 O diálogo

A segunda categoria temática presente é o **diálogo**. Essa categoria não apresenta nenhuma novidade, na verdade, é inerente e constituinte do movimento de EP, não há relação política e pedagógica sem diálogo.

O diálogo é comumente entendido ou confundido como um processo harmônico que sempre busca a conciliação entre os (as) envolvidos (as). Entretanto, essa é uma visão reducionista e/ou ingênua. O diálogo é o encontro das diferenças, é a congregação de intersubjetividades e de contextos sociopolíticos e culturais diversos.

Como já elucidava Paulo Freire (2016):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre

seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2016, p. 139).

As relações dialógicas estão permeadas por tensões éticas, políticas e pedagógicas. Por isso, a dialogicidade não significa ausência de conflito, pelo contrário, as relações dialógicas apresentam atritos, deslocamentos e processos contínuos de negociação.

Os espaços socioeducativos onde o NEP atua está entrelaçado por tensões éticas, políticas e pedagógicas, situações que exigem negociações cotidianas, como aborda a Educadora Amazonas:

[...] quando o GETEFF/NEP atuou no bairro da Pedreira, que foi numa escola católica e pública, a gente tinha uma abertura, a gente construiu uma relação muito boa nessa escola, a gente tinha muitas permissões, a gente tinha um vínculo muito forte com todo mundo que trabalhava lá na escola, nós tínhamos acesso com a diretoria, nós tínhamos acesso com as pessoas da cantina, nós podíamos estabelecer esse diálogo, pelo menos na maior parte das vezes. Houve alguns conflitos [...] algumas professoras queriam que nós ficássemos em todas as salas, muitas vezes as pessoas entendem a filosofia com crianças como um reforço escolar, então queriam que nós tivéssemos em todas as salas, nós trabalhamos em grupos de 05 a 15 pessoas, às vezes a gente se dividia em duas turmas, então eles queriam que nós ficássemos em uma turma cada, então eles queriam moldar, no caso desse *locus* da pedreira, eles queriam moldar o nosso ensino na perspectiva escolar, eles queriam que ficasse um em cada turma, como se fosse um grande reforço, então nós tivemos que fazer esse trabalho de formação com os professores, e de conscientização com a escola, explicar o que nós fazíamos e como nós fazíamos [...] (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

As formas como a direção da escola e o corpo docente recebem as (os) educandas (os), seja com uma postura aberta ou fechada em relação às atividades do NEP, influenciam nos níveis de negociação necessária, isto é, compreender até onde se pode ir, quais atividades desenvolver etc.

Uma relação aberta entre o coletivo de educadores (as) e a comunidade escolar amplia o trabalho pedagógico e permite que a territorialidade educativa popular, inicialmente fomentada em sala de aula (no caso relatado pela educadora), vá criando ramificação em outros espaços da escola, como a cantina, as secretarias e as outras turmas.

É nesse enraizamento simbólico, pedagógico, ético e político que vai se concretizando uma transformação do micro ao macro, ao mesmo tempo em que essa abertura implica desafios e negociações.

Negociar não significa abdicar das ações planejadas ou dos projetos em desenvolvimento, o intuito é criar estratégias para acessar os espaços e criar vínculos com

educandos e educandas, professores e professoras e direção escolar, é também disputar concepções de educação e modelos de organização do trabalho pedagógico.

Os diálogos e pactos são construídos a partir dos contextos, como assinalam as autoras Cabral, Campos, Soares, Teixeira e Souza (2018):

[...] compromissado com o desafio de não criar um planejamento anual sem levar em consideração as especificidades de cada turma. O GETEFF se guia por princípios pedagógicos freireanos, tais como: amorosidade, diálogo, criticidade, a estética e ética. Entrelaçados a tais princípios encontram-se os conceitos filosóficos que sofrem variação de acordo com cada turma. (CABRAL; CAMPOS; SOARES; TEIXEIRA; SOUZA, 2018, p. 157).

Evidente que os projetos educativos do NEP possuem uma concepção de mundo, de humanidade e de educação, possuem uma orientação política, filosófica e educacional. Compartilham determinados referenciais teóricos e metodológicos e precisam dialogar com as diretrizes institucionais dos espaços socioeducativos que permitem a entrada dos educadores e educadoras do NEP.

Em muitas ocasiões, as concepções dos (as) profissionais da educação e dos (as) educandos (as) dos espaços educativos entram em conflito. Por exemplo, o GETEFF atua no ambiente escolar. Dentre os conflitos que surgiam, era comum que alguns (algumas) professores (as) da escola não entendessem o objetivo das atividades.

Na percepção desses professores e professoras, o trabalho do NEP seria mais pragmático se ajudasse nas demandas escolares, como com a realização de oficinas de reforço escolar ou com o suporte pedagógico da escola.

Por outro lado, havia professores (as) que apoiavam os projetos, participavam das ações pedagógicas, havia um número considerável de familiares das crianças que também aprovavam e incentivavam as atividades, ou seja, alianças importantes eram construídas no território educativo popular que emergia dessas vivências.

O Educador Japurá comenta sobre situações decorrentes do projeto de alfabetização em escola pública com alunos com deficiência intelectual, autistas e com deficiências múltiplas. Ele sublinha que os (as) professores (as) ficaram surpresos (as) com os avanços dos alunos e alunas durante as ações pedagógicas:

[...] eles ficam muito assustados, embora eles tenham tido a formação né, de educadores, de professores, eles ainda têm muita dificuldade pra compreender a prática pedagógica freiriana, eles acham uma utopia nossa, trabalhar essa metodologia e esse referencial com os determinados alunos que eles atendem, eles acham que isso é muito longe, muito distante, e a gente trabalha nessa perspectiva mesmo pra

desconstruir... Acreditando que é possível sim, adotar esse referencial. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

É importante entender que o significado desse “medo” e “dificuldade” dos (as) professores (as) é bem mais profundo e complexo, uma leitura inicial pode incorrer numa caricatura dos (as) professores (as) como descompromissados (as), ineficientes e sem formação adequada.

Em muitas situações, “medo” e “dificuldade” estão atrelados às condições de trabalho docente, pois muitos (as) professores (as) estão mergulhados (as) em exigências burocráticas da organização do trabalho pedagógico e orientações curriculares verticais e impositivas, inseridos (as) em condições precárias de trabalho docente e formações docentes colonizadas e tecnicistas (NUNES, OLIVEIRA, 2017).

O grupo busca desvelar esses medos. De maneira conjunta, educadores (as) populares, professores (as), educandos (as) e gestão escolar desvelam, reconstróem e criam a partir desses diálogos. O diálogo é aprender com o Outro/a Outra, é construir com o Outro/a Outra em meio ao mundo e suas historicidades, então, os (as) professores (as), os (as) profissionais e educandos (as) não só aprendem, também ensinam-aprendam.

A dialogicidade dos encontros em EP é costurada por afetividades diversas, amorosidade, raiva, tristeza, alegria, entre outros sentimentos e racionalidades possíveis. A afetividade pode ser visualizada no depoimento da Educadora Xingu:

[...] o espaço sempre nos recebia bem, os técnicos, recebiam bem o grupo, eles gostavam muito do grupo porque achavam que as atividades ajudavam os idosos, assim como os idosos também gostavam [...] eles [os idosos] sempre perguntavam “você vem na próxima semana?” (EDUCADORA XINGU, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Amorosidades que são semeadas aos poucos, semeadas nos entraves e desembaraços do cotidiano. O diálogo cria pontes, pontes que estabelecem confiança, escuta e partilha de sentimentos e racionalidades. Pontes que se expressam no desejo de participar das atividades e na alegria com a presença dos (as) educadores (as).

Nessa relação dialógica também se manifestam afetividades que trazem mágoas, incertezas e ressentimentos, e esses sentimentos são trabalhados e reorganizados de maneira coletiva. Como expõe a Educadora Tapajós acerca das complexidades enfrentadas no ambiente hospitalar:

[...] olha, eu me senti extremamente desrespeitada em vários momentos no espaço hospitalar, os médicos chegavam e ficavam na minha frente entre a atividade que eu estava ministrando e o educando, e por quê?

Porque eu identificava que na leitura deles era uma atividade sem importância, sem relevância, que o trabalho deles que era importante, e quando acontecia isso, eu me sentia tão desrespeitada, vejo que hoje conversando com colegas, vejo que a gente tem ganhado espaço em área hospitalar, já tem uma sala mais fixa, já tem um espaço melhor pra trabalhar essas ações, nós disputávamos muitas vezes a atenção com uma televisão, porque muitas das vezes a gente fazia as atividades no refeitório, se tivesse alguém vendo televisão a gente não poderia desligar então nós estaríamos ministrando a atividade pra quem tivesse interesse e quem não tivesse ficaria ali vendo a televisão, então muitas vezes eu me via disputando com a televisão. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

As negociações com os espaços socioeducativos e com os (as) profissionais desses espaços são comuns e, no início, de acordo com a Educadora, era ainda mais difícil. Essas negociações, em muitas ocasiões, são dolorosas e desrespeitosas, as relações de poder/saber desse lugar são acirradas e as hierarquias em muitos momentos desestabilizaram as ações pedagógicas que foram planejadas.

Em um dos livros publicados pelo grupo, as educadoras já relatavam sobre os desafios enfrentados: “não está isenta de todas as influências ideologias que permeiam os contextos sociais do qual fazemos parte [...] dialogar, estudar, duvidar e refletir com os educandos sobre a melhor maneira de contribuir em seu processo educativo” (NERI, RODRIGUES, LEAL, MONTEIRO, 2015, p. 205).

Como assinalou a Educadora, no cotidiano do espaço hospitalar, era preciso enfrentar situações-limites para dar continuidade aos projetos educativos, em sua vivência, era necessário lutar por reconhecimentos básicos, como o respeito aos educadores e educadoras, a valorização das atividades promovidas e o respeito ao tempo/espaço do NEP.

Como já foi mencionado, cada contexto imprime suas características e necessidades, os graus de negociações e os conflitos variam conforme os diálogos instaurados, os afetos construídos, as alianças efetivas nessas territorialidades educativas populares em construção.

Como ressalta a Educadora Tapajós:

[...] outro espaço que eu acho importante de destacar, foi na Guanabara (projeto de alfabetização), por um grupo de determinada religião [uma denominação espírita] que queria fazer um trabalho social lá [...] foi um grupo que nos dava muito apoio, no início do semestre eles iam com a gente levando de porta e porta, levando panfleto, fazendo aquele corpo a corpo, convidando o pessoal pra participar, pra atividade de educação popular, esse foi um lugar que nos recebeu de braços abertos.

(EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Nesse relato os (as) profissionais do centro educacional da comunidade espírita apoiavam as atividades do projeto de alfabetização, ofertavam suporte material, logístico e afetivo, além de ter sido estabelecida uma relação fraterna e respeitosa com os (as) educadores (as) do NEP e a equipe da Guanabara.

Outro relato da Educadora e das relações instituídas no espaço de acolhida de idosos:

A unidade de acolhimento de idosos é uma parceria de muitos anos que tem um efeito muito bom [...] em relação ao tratamento com os/as educadores/as... Não vou te dizer que tudo foram flores, porque tem a gestão da casa que entende a importância do trabalho do NEP, tanto que tu chegas na casa, já tem um quadro enorme... Escrito bem grande NEP [...] só que eles são rigorosos ao ponto de querer a apresentação do planejamento [...] e saber sobre tudo que tá organizado, e isso é ótimo, claro, agora eu vi que os funcionários, a galera da limpeza, os cuidadores dos idosos, não conseguiam identificar a importância do trabalho do NEP, porque às vezes quando eu estava sozinho, era bem difícil, e eu não tinha ninguém para me ajudar, eu tinha, vários idosos, com mobilidade reduzida, e outros em cadeira de rodas, e eles segurando no meu braço bem devagar, e levar os cadeirantes e tinham alguns bem pesados, três a quatro idosos, então era um trabalho pedagógico, e às vezes um trabalho físico também [...] os funcionários não ajudavam os idosos. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Evidente que os (as) funcionários (as), cuidadores (as) de idosos e demais profissionais não estão no espaço para prestar serviços aos educadores e educadoras do NEP. Todavia, o processo pedagógico torna-se mais dialógico e engajado quando existe a participação de todos (as), mas, de acordo com a Educadora, a relação com os (as) profissionais era uma luta contínua de conquista também de entendimento das ações.

Esse processo de conquista também ocorria durante as vivências da Educadora Araguaia, pois a diversidade dos (as) sujeitos (as) e os encontros de sujeitos (as) diferentes exigem esforços recíprocos de compreensão e empatia:

[...] os conflitos fazem parte, em especial quando tu tens um grupo muito diverso [...] o próprio nome hospital, ele já traz consigo uma tensão, porque você está lhe dando ali com profissionais de saúde que vem de uma formação muito cartesiana, vem de um positivismo mesmo, acostumado com formalidades, com ortodoxias extremas, então foi um pouco difícil conviver muitas vezes com esse ambiente, que às vezes nos asfixiava. (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Os conflitos promovem um conjunto de situações desafiadoras, alguns momentos desconfortáveis ou até asfixiantes, como salienta a Educadora Araguaia, todavia tomar consciência dessas “microfísicas do poder” enriquece os olhares, os contatos e as posturas dos (as) educadores (as) com os sujeitos/as e com os espaços socioeducativos.

Indubitavelmente não existe educação popular libertadora e descolonizadora sem a construção de relações educativas, éticas e políticas dialógicas. A dialogicidade é um pilar central para a edificação do território educativo popular.

6.4 Projeto educativo popular libertador

A pedagogia itinerante e o diálogo estão vinculados ao **projeto educativo popular libertador**, projeto que fomenta transformações objetivas e subjetivas desde os territórios educativos. Projeto ético e pedagógico que se manifesta nas concepções, nos arranjos teóricos e metodológicos e nos modos de saber/fazer nos espaços/tempos educativos.

O NEP é também um projeto institucional pautado na formação, no ensino, na pesquisa e na extensão. Projeto que questiona a estrutura epistemológica/ontológica vinculada à matriz da modernidade/colonialidade do sistema-mundo presente na universidade.

Conforme a Educadora Amazonas:

O NEP é um núcleo universitário cheio de nuances, tem as extensões e pesquisas, tem a especialização, tem a Cátedra Paulo Freire da Amazônia, ele é muito grande e... Se não me engano é um dos grupos mais antigos da UEPA/CCSE [...] Ele é um grupo muito respeitado enquanto grupo de pesquisa. Em comparação as outras experiências em educação popular, o NEP tem muita produção [...] a educação popular entra nesse campo como resistências no campo teórico é muito forte [...] ele é um núcleo né, não é só um grupo de pesquisa, ele tem um bom espaço na universidade... Isso gera em alguns momentos certos conflitos institucionais, porém o NEP ele tem uma força social muito grande [...] tem força e expressão muito grande na universidade e na sociedade. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

O NEP tem um projeto ético-político que colide, em determinados momentos, com outros setores da universidade, uma vez que os (as) educadores (as) estão compondo as territorialidades educativas, estão inseridos (as) nas fronteiras da modernidade/colonialidade.

Fronteiras entre um projeto epistêmico engessado, eurocentrado e assimétrico de produção e de circulação de conhecimentos e outro projeto popular de universidade e pluriversidade do conhecimento. Essa ligação provoca indagações acerca das hierarquias universitárias, acerca da lógica cartesiana e teórica de formação de educadores (as) e as disputas políticas acadêmicas (WALSH, 2007a; MALDONADO TORRES, 2007; SOUZA, 2017).

As manifestações desse projeto popular de educação, universidade e escola estão presentes nos inúmeros episódios relatados nesse trabalho. Abaixo estão destacados alguns trechos para visualizar as “micro transformações” promovidas nos encontros diários dos (as) educadores (as) com os (as) educandas (os), encontros educativos populares e descolonizados.

Como comenta de maneira emocionada a Educadora Amazonas:

[...] fiquei muito emocionada, mas não chorei na hora, chorei depois [...] nós tínhamos um aluno (isso acontece em vários casos), no ensino fundamental, de repente, não conseguia ser aprovado em língua portuguesa, matemática, estava empacado lá, e quando a gente começava com o ensino de filosofia com criança, ele via os conhecimentos que realmente ele tinha, e isso dava um gás pra ele [...] e tínhamos um aluno, ele tinha 14 anos, e foi em filosofia que ele aprendeu a ler e escrever, o que era ética, o que era justiça, então ele conseguiu sair da série que ele não conseguia sair, por um ensino diferenciado, total, então resultado é sempre amplo e total, uma transformação dos alunos e dos professores, enquanto seres humanos completamente. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

São essas alterações intersubjetivas que *a priori* podem ser compreendidas como ações pequenas e sem efeitos na estrutura geral do espaço socioeducativo, entretanto, depois de anos de reprovação, de constrangimentos por não estar no ano escolar com a idade considerada adequada pelo sistema educativo, ou pela falta de posturas mais participativas em sala de aula, o fato do (a) educando (a) avançar nas disciplinas escolares o (a) possibilita “ser mais”; essas são “microrrevoluções”.

O aprendizado da escrita e a capacidade de leitura abrem novas possibilidades de inserção no ambiente escolar e na vida social, essas capacidades ampliam a leitura de mundo que o (a) educando (a) já trazia inscrita em seu corpo e subjetividade. A reflexão filosófica sobre questões da vida, como atividades acerca da ética, a justiça e as diferenças, reflexões essas que são desenvolvidas de forma colaborativa com educadores (as)/educandos (as).

A aprovação em disciplinas escolares e as habilidades de leitura e de escrita são mais do que conquistas técnicas ou formais, são vitórias que alimentam a autoestima dos sujeitos e sujeitas, geram modificações afetivas e políticas que fortalecem os processos de inclusão e de humanização.

Conforme realça a Educadora Araguaia, sobre os encontros afetivos durante o seu período de atuação no NEP, além de construção de conhecimentos e dos processos de alfabetização de adultas, são construídas também relações de amorosidade:

[...] me lembro que um dia cheguei lá, procurando esse afeto, essa amorosidade, esse afeto de ensinar que é tão presente na educação popular, e as mulheres estavam fazendo uma sopa, cortando os temperos, eu quis fazer uma metáfora com a diversidade na Amazônia, e a diversidade que elas representam, que elas são de múltiplo municípios da Amazônia, de sotaques diferentes, religiões diferentes, de hábitos diferentes, aí eu usei o exemplo da sopa, que sopa legal, que bonita que tá essa panela, e essa sopa irá ficar muito saborosa porque vocês estão colocando vários temperos, vários legumes, de múltiplas cores, imagina se essa sopa só tiver um tipo de legume, de uma única cor, um único sabor, ela não iria causar essa explosão de sabores que está causando pela diversidade [...] no final do encontro uma mulher veio me dizer que aquilo foi muito energizante pra ela, era o que ela precisava de um ânimo, de alguém que chegasse que fizesse uma brincadeira banal, que chegasse ali com uma energia de corpo, de alma, e foi uma coisa que eu fui aprendendo, quando eu ia escrevendo os relatórios, que é preciso ter vontade, é preciso querer de corpo e alma, querer o encontro, muito mais que as condições materiais e intelectuais, é ter uma energia que não se vê, mas que se sente. (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

No preparo do alimento, um acontecimento corriqueiro, como o preparo da sopa, é permeado de aprendizagens, como salientou a Educadora em seu relato. Na escolha dos temperos, na seleção das ervas e legumes, na quantidade de água e sal, na divisão das tarefas, na distribuição do alimento e no companheirismo, vão cozinhando sabores, saberes, memórias, sonhos e gargalhadas.

A amorosidade presente no projeto de educação popular libertadora e descolonizadora não está expressa somente em conduzir uma aula, um encontro, uma roda de conversa ou oficina com a finalidade de construir conhecimento coletivo. Ela se manifesta nos interstícios das práxis em EP, está nas vivências mais corriqueiras dos (as) educandos (as). Como exemplo, na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, Oliveira (2011) destaca que:

Educação de pessoas, jovens, adultas e idosas numa perspectiva popular, pautada em princípios humanistas de respeito à pessoa humana, como sujeito de conhecimento e cidadão e na luta por uma

educação para todos, com um ensino de qualidade e democrático, envolvendo a participação das classes populares. (OLIVEIRA, 2011, p. 52).

Nas vivências dos (as) educadores (as), a perspectiva da EP e seu projeto se expressam no olhar cuidadoso, no sorriso recíproco, no choro solidário, no abraço fraterno, na conversa sobre as trivialidades da vida e nos posicionamentos firmes diante da injustiça. Esses momentos significativos potencializam a autoestima, os laços afetivos e a politicidade entre educadores (as) e educandos (as).

As concepções vitais desse projeto ético-político e pedagógico acompanham os (as) educadores (as) nos mais distintos territórios educativos e mesmo aqueles (as) que hoje não fazem mais parte do núcleo, ou seja, os (as) egressos (as) do NEP, ainda orientam as suas práxis pedagógicas com base em sua formação pedagógica, política e popular.

Isso é possível vislumbrar nos comentários do Educador Orinoco:

A experiência do NEP é um modo de vida, modo de vida totalmente ligada ao meu fazer como professor. Então quando eu chego [na escola] e tenho uma experiência como professor, eu quero tentar entender o contexto que estou inserido, tentar entender como a minha experiência pode ajudar, como a minha experiência pode agregar/somar algo e o que eu posso aprender. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

O projeto educativo popular é tomado como modo de vida, isto é, os valores desenvolvidos na territorialidade educativa popular do NEP, o pensamento educacional e filosófico e a práxis pedagógica popular são tomados como horizonte de possibilidade por esse educador que, na atualidade, está inserido em outro contexto, compartilha o território escolar com professores e professoras advindas (os) de outras trajetórias, e parte dessa diversidade epistêmico-ontológica para reelaborar novos planejamentos educacionais.

A base teórica e metodológica foi semeada e cultivada durante as vivências nepianas, são sementes pedagógicas que ganham novos solos educativos e congregam um conjunto de itinerários formativos, repertórios cognitivos e metodológicos e diversos conhecimentos do saber/fazer educativo no exercício do seu trabalho docente.

A contribuição formativa desse projeto gestado ao longo de 25 anos do NEP pode ser identificada no relato da Educadora Tapajós:

Eu tive minhas experiências dentro do NEP em hospitais, na Escola Pública da Guanabara (que abria só à noite pra atender o público da EJA) com as práticas de alfabetização de educação popular, e depois

trabalhei na unidade de acolhimento de idosos [...] foram também me auxiliando para me tornar essa educadora popular, e o que foi bacana, é que hoje eu consigo trabalhar com crianças, com jovens, adultos e idosos, é... Consigo identificar as especificidades de cada um, eu estou orientando alguns trabalhos de conclusão de curso hoje da EJA. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A Educadora Tapajós já atuou como professora na educação de jovens, na educação infantil e atualmente é professora na educação superior (pública e privada), a práxis pedagógica popular está enraizada em seu modo de “ser educadora popular”, independentemente do espaço socioeducativo em que a educadora esteja inserida, pois é nas relações cotidianas que expressa a semente pedagógica do projeto de educação popular descolonizado.

Essas vivências hoje subsidiam suas práticas educativas na formação de outros (as) professores (as) de diferentes áreas, ou seja, é uma ação de multiplicação dessa concepção de EP, evidentemente são diferentes, porém trazem em seu cerne elementos de um projeto de EP erguido nas vivências dos (as) educadores (as) nepianos (as).

A Educadora Tapajós se debruça sobre essas novas experiências, como indica na fala abaixo:

[...] eu sai desses espaços e fui pro ensino superior como professora do curso de pedagogia, já ministrei aula para o curso de física, para o curso de química, para ciências da religião, porque eu ministro aquela disciplina didática, e hoje eu busco ser uma professora no ensino superior, buscando a educação popular como um norte, como um centro e onde é que eu busco educação popular, é nos princípios freirianos, na amorosidade, na rigorosidade, na escuta sensível, no diálogo, acho que isso é a base, é base de todo educador. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Essa base erguida no NEP é freireana, como informa a educadora, isto é, está vinculada ao pensamento educacional filosófico do educador Paulo Freire, essa afirmação sempre é ressaltada em todas as entrevistas realizadas, nas observações, nas pesquisas de campo presencial e virtual.

A vitalidade do pensamento educacional freireano está presente e sendo reinventada ao longo das trajetórias dos (as) educadores (as) populares, como definem as autoras:

A prática educativa que o grupo propaga é aquela que respeita os diversos saberes e utiliza a leitura de mundo dos educandos como subsídio para sua ação, a fim de proporcionar o repensar da própria condição de vida. (GONÇALVES; LEAL, 2018, p. 187).

A postura pedagógica aprendida e criada nos GETs acompanha e constitui a formação da professora, como ela pontua, as suas relações educativas, nos cursos de graduação nos quais trabalha, são engendradas e mergulhadas nessas dimensões inerentes ao saber/fazer da educação popular libertadora descolonizadora, que constitui a formação profissional da professora.

O projeto de educação popular libertador proporcionou o confronto de diferentes travessias formativas entre educadores e educadoras do NEP e as (os) profissionais dos espaços socioeducativos, encontros que permitiram muitos questionamentos e deslocamentos. Para o Educador Japurá:

[...] obviamente a gente teve muito êxito com esses sujeitos, porque a gente sempre ouvia né, na formação desses professores que esses alunos “não são capazes de aprender”, que esses alunos “não são capazes de ensinar” entre outros relatos. Então quando a gente desenvolveu o trabalho nessas instituições os (as) professores (as) ficaram muito surpresos, mas é possível o aluno surdo escrever, sim! o aluno surdo ele tem uma língua, ele fala! Ele é um sujeito, ele tem cultura, tem uma história, o fato dele trazer questões da vida dele para um papel e para o texto coletivo que ele constrói com as palavras de mundo dele, ele é um sujeito social. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Essas vivências políticas e pedagógicas durante a construção do projeto educativo popular ajudam os (as) educandos (as)/educadores (as) a acreditarem mais em si e no Outro/Outra, acreditarem nas transformações cotidianas, acreditarem nas construções coletivas do saber e da política, a repensarem os seus processos formativos e a sua atuação profissional.

Projetos de EP são erguidos, mobilizados e instaurados em diferentes frentes de atuação política e pedagógica, isso significa que, para avançar no projeto educativo crítico, libertador e descolonizado, é preciso articular as escalas do movimento de EP. Escalas nacionais e regionais de atuação com as escalas locais e cotidianas (TORRES CARRILHO, 2016; JARA, 2018).

Nesse projeto de EP os (as) educandos (as) se encantam e se encontram consigo e com o (a) outro (a), nas situações-problemas da cotidianidade, nos dilemas e afetos dos (as) educandos (as), eles (as) se enxergam, compartilham trajetórias, angústias e conquistas. Como elucidada a Educadora Xingu:

Desde o primeiro momento eu me encantei, porque todas as problemáticas do NEP eu via que tinha a ver com a minha realidade, de onde eu vim (do interior do Estado). A questão da valorização do ser a

partir das suas raízes, eu fui conhecer o grupo de filosofia com crianças, mas o grupo que eu mais gostei e me identifiquei foi o grupo com idosos, foi onde me apaixonei. (EDUCADORA XINGU, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

O encanto e a identificação são motivadores dos elos pedagógicos/éticos/políticos efetivados ao longo dos encontros, pois, apesar dos cenários educativos desafiadores, dolorosos, da ausência ou da presença precária do Estado e das distintas violências e opressões presentes nesses territórios educativos populares, são também territórios que celebram a vida, fortalecem sujeitos e sujeitas e criam espaços para vivências-outras.

Os territórios educativos populares estão banhados por esse projeto popular pedagógico, projeto de educação e de mundo, projeto que está segmentado em várias escalas, como as escalas microssociais e macrossociais, escalas com amplitude local, nacional, regional e intercontinental.

É notório que todo projeto político-pedagógico fabrica concepções de educação, sociedade e humanidade. Nesse trabalho esse ponto é *martelado* muitas vezes, e não é nenhuma novidade nas Ciências Humanas e Sociais. Contudo, é imprescindível abordar os projetos de vida e de mundo que pulsam no movimento de EP libertador descolonizado.

6.5 Ser educadora e educador popular

A concepção de EP partilhada e cultivada pelos (as) educadores (as) do NEP é uma categoria temática primordial na constituição dos territórios educativos populares, e como se expressam essas concepções? Como os (as) educadores (as) conceituam e descrevem esse paradigma no dia a dia?

Nas palavras do Educador Japurá, o significado de “ser educador popular” é:

Quando falo que “nós somos educadores populares”, nós falamos que nós somos educadores populares freirianos, e que obviamente é uma perspectiva-outra de educação popular. E a gente sempre fala muito isso, e o NEP, ele consegue assimilar essa proposta de educação popular, porque a gente sempre acreditou que como a educação ela é transformação, ela é práxis, ela é gnosiológica, porque a gente está ali pra aprender, a gente quer saber, a gente quer entender essa realidade, mas numa perspectiva dialética, a gente sempre toma isso como base pra gente, ser agente transformador dessa realidade. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Mais uma vez, o Educador acentua o aspecto transformador, dialético e gnosiológico da EP. Ser educador/educadora popular é compreender o caráter dialético

da educação e a edificação de uma educação-outra, uma educação que vai em outra direção e é contra a concepção imposta pela modernidade/colonialidade.

Como já foi apontado, o cotidiano é terreno cheio de tensões, fragilidades e retrocessos e, ao mesmo tempo, é congregação, fortalecimento e avanços. É movimento que rompe a dualidade, isto é, não pode ser reduzido ao “ser ou não ser”, a educação é estar sendo, educação é! Não é! E continua sendo!

O ser educador (a) popular demanda conquista, mas não conquista no sentido moderno/colonial da acepção, isto é, o domínio violento e a imposição ontológica/epistêmica moderna/colonial sobre o Outro e a Outra.

Como argumentam Oliveira, Costa e Barbosa:

Quem entrava para as atividades do NEP chegava com a representação estabilizada da relação educativa tradicional, um professor que sabe um aluno que não sabe, mas nada disso ocorria. No vocabulário dos/as educadores/as palavra aula inexistia, pois não se tratava de assumir papéis estabelecidos, desejávamos um encontro educativo, e o dizer era fazer, encontrávamos para dialogar, perguntávamos sobre o que íamos dialogar, o porquê de dialogar atravessava as línguas, diálogo é encontro e não rotina. (OLIVEIRA; COSTA; BARBOSA, 2011, p. 62).

Conquistar a confiança dos (as) educandos (as) não se configura em um roubo das alteridades, ao contrário, demanda abertura e disposição subjetiva e condições objetivas para desestabilizar as tradicionais hierarquias da modernidade/colonialidade, como a estabelecida pela educação moderna/colonial entre professor (a) – aluno (a).

Nas palavras da Educadora Tapajós:

É um trabalho de muita conquista [...] um espaço que eu tive que fazer um espaço de conquista redobrado, foi o hospitalar, porque o educador que está no hospital passa por um desafio duplo, porque a pessoa tá dentro do hospital, nós trabalhávamos com os pais das crianças que estavam ali internadas, já pensou e sou pai, eu sou mãe, quero a saúde do meu filho, eu não tenho saúde pra nada, né e aí, e a maioria deles vindo do interior do Estado [Pará], e nesses interiores a educação tem uma precariedade. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A sensibilidade ético-pedagógica é um processo imprescindível para estabelecer confiança entre os (as) educandos (as), os (as) profissionais do espaço e entre os (as) educadores (as) do NEP, é preciso confiar em seus (suas) companheiros (as) da EP.

Confiar é buscar horizontalidade nas relações, sem anular as singularidades de cada sujeito (a), é compreender a situação econômica, cognitiva e afetiva de cada um (a). Evidente que essas noções ético-pedagógicas são desenvolvidas ao longo do tempo, a

feitura se dá durante as vivências no território educativo popular. Essa sensibilidade ajuda a encontrar caminhos e estratégias, mas não oferece respostas e soluções prontas, é na experimentação coletiva que se compreende e se intervém nos problemas éticos, políticos e pedagógicos.

No depoimento da Educadora Amazonas, essa sensibilidade fica evidente: “é muito difícil, será se vou conseguir falar sem chorar, a educação popular é uma educação muito emotiva, porque nós fazemos vínculos absurdos com os alunos” (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Essa sensibilidade pedagógica e ética arquitetada no encontro com o Outro/a Outra só é possível com uma postura pedagógica que parte do enraizamento das vidas dos educadores (as)/educandos (as).

Gosto mais quando a gente consegue puxar um contexto, uma discussão a partir daquilo que é apresentado, a partir daquilo que a gente pode observar das nossas vivências e das vivências deles [educandos (as)]. Trazer essas questões das vivências é melhor do que trazer esses “hiperconceitos” [acadêmicos]. Os conceitos ficam muito claros na cabeça deles [se referindo aos acadêmicos], ou outros conceitos que conhecemos bem [educadores (as)]. Acho que no campo da educação popular isso distancia muito da realidade, a gente não consegue conversar direito. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Essa concepção está atenta ao tipo e forma de comunicação constituída nessa territorialidade educativa (como já foi debatido com a categoria temática “diálogo”). A Educadora alerta para um fenômeno que denomina de transmissão de “hiperconceitos”, isto é, ao intervir na realidade com os (as) sujeitos (as), existe uma postura dos (as) educadores (as) de partir de um campo abstrato do conhecimento e com uma linguagem hermética, condutas que levam a uma colonização cognitiva do Outro/da Outra.

Essa conduta política-pedagógica está carregada pela colonialidade do saber, por mais que tenha uma intencionalidade progressista e crítica acaba por transforma-se numa prática pedagógica antidialógica, propaga um conhecimento alicerçado numa visão moderna/colonial, isso quer dizer que promove uma imposição teórico-metodológica (LANDER, 2005; DUSSEL, 1994, 2005; MALDONADO TORRES, 2007, 2016).

Por outro lado, isso não significa que educandos e educandas populares, espaços socioeducativos e profissionais da educação são incapazes de raciocinar ou de abstrair conceitos e teorias elaborados no ambiente acadêmico, essa argumentação não é a defesa

de um elitismo cognitivo que rotula e hierarquiza pessoas e racionalidades, assim como a EP não defende o *anti-intelectualismo* e o anticientificismo em movimentos populares.

A defesa da Educadora Amazonas é a defesa de um legado epistêmico/ontológico e político de construção do conhecimento, da mobilização popular e da ação coletiva, um legado latino-americano e caribenho que também é freireano. É a defesa da teorização desde as vivências cotidianas, elaboração teórico-metodológica que emerge da práxis dos sujeitos e sujeitas desde suas realidades.

Esse legado é explicitado pela Educadora Araguaia quando relembra do seu primeiro contato com a EP:

Paulo Freire? Nunca ouvi falar! Pedagogia do Oprimido o que é isso? Fui levada pela curiosidade né, a curiosidade que o Paulo Freire tanto fala, lembro que levantei a mão e perguntei [durante um evento de apresentação do NEP], pode participar agora? Aí ele [coordenador pedagógico do NEP] até riu... aí fui para a reunião. Tive o primeiro contato com a educação popular, e foi quando a universidade virou do avesso, até então eu pensava na universidade, a partir das bibliotecas, dos professores catedráticos e inacessíveis, como uma torre de marfim, onde somente os melhores poderiam participar e frequentar. Eu vi então o outro lado, era a perspectiva, muito mais de universidade, era a “pluriuniversidade” que começou a me apresentar uma realidade, múltipla, de grupos diversos. (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A vitalidade dessa concepção de educador e educadora popular libertadora e do legado das pedagogias latino-americanas provocou diversas mudanças nos (as) educadores (as) e em suas formas de interpretar o mundo, mudanças essas que inicialmente foram sutis, como perceber que a educação e a universidade não se limitam ao acervo da biblioteca, aos títulos acadêmicos e às posições de prestígio.

O modo de vida produzido pelas vivências em EP vai sendo incorporado nas condutas dos (as) educadores (as) populares e vai redesenhando suas formas de estar *no* e *com* o mundo.

Para o Educador Orinoco, as experiências nepianas redefiniram o seu percurso formativo na graduação em pedagogia:

E por isso a experiência do NEP é muito importante, te apresenta uma teoria praticável, até conhecer o Paulo Freire, o método Freireano... Tu não tens nada muito praticável ali [na graduação em pedagogia] a grade [curricular], ou os professores não estão muito preocupados em te passar um conhecimento que te pareça praticável, por exemplo, se eu fosse resumir ali na pedagogia, até o sétimo semestre, eu tive duas experiências, uma foi com a professora da psicologia da educação, falando da teoria do Piaget e pedindo pra gente levar (para sala de aula)

as crianças. Para mostrar como funcionavam os estágios de desenvolvimento, que achei um negócio incrível, porque ela buscou demonstrar e a outra foi a experiência com o NEP... Quando eles apresentam o Paulo Freire, quando eles apresentam essa coisa de tu partires do contexto. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Em mais de uma entrevista, há menção ao conhecimento produzido a partir das vivências cotidianas, ou seja, teorização desde a prática, como o Educador define, uma “teoria praticável”. Embora tenha transitado pela graduação sem ter muitas oportunidades de conhecer teorizações desde a prática educativa, ao conhecer e vivenciar o NEP, passa a combinar a concepção de EP criada no núcleo e as experiências nas territorialidades educativas, e com as orientações políticas forjadas em outras trajetórias (como organizações partidárias e movimentos sociais). Como é explicitado abaixo:

Eu sempre falo isso, quando eu me aproximei, por exemplo, do partido [político], e aí que eu vou conhecer um pouco do trotskismo e do que o Trotsky defendia por essa questão de você ser o melhor operário, ele estava falando de se adaptar, de entender o contexto que tu estás inserido, e acho que isso era muito parecido com o que o Paulo Freire estava propondo... Eu penso que isso é um método, é um modo de vida... Por exemplo, eu estou aqui numa zona rural, numa vila de Capanema, a minha primeira preocupação de professor é chegar aqui e tentar entender o contexto só a partir daí eu vou poder propor algo efetivo, praticável, então nisso eu acho que se aproximava muito assim, enfim, e acho que o fazer transformador e o que a gente tratava como revolução também se aproxima, se tu não tens essa leitura, tu não tens o fazer transformador, fazer pedagógico, educativo, aquela mesma coisa de quando tu estavas lá no movimento estudantil e tu precisava mobilizar os estudantes de pedagogia pra reativar o centro acadêmico, precisava também ter um olhar, uma análise sobre aquele contexto. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Além da formação de educadores e educadoras para atuação nos espaços escolares e socioeducativos, na conversa com esse Educador, ficou perceptível que a EP envolve e orienta a sua atuação profissional e a sua militância partidária. A EP vai compondo essas trajetórias, recombina aprendizados e criando visões críticas sobre o mundo, visões que foram apreendidas no próprio coletivo de EP e ampliadas com outras vivências.

No território educativo popular constituído pelos (as) educadores (as) populares, também é forjada a leitura individual e coletiva sobre a realidade, leitura essa que orientou o Educador Orinoco na elaboração de suas análises sobre conjuntura política, econômica e pedagógica, pois a luta social e a luta pedagógica estão alinhadas.

O Educador alerta que essa compreensão política é um processo em construção, é um processo de combinação, tensão e disputa coletiva, a disputa sobre o que é político ou que se entende como o que “dever ser” político, é um movimento de disputas epistemológicas, políticas e ontológicas (STRECK, 2010; JARA, 2018; MOTA NETO, 2016; OLIVEIRA, 2015; WAHREN, 2020; ARROYO, 2012).

Em alguns momentos da vida política da universidade e da sociedade, o Educador diz que sentia que uma parte do coletivo não tomava posição ou desvinculava o fazer pedagógico nos territórios educativos com o engajamento político em determinadas situações problemáticas da comunidade acadêmica ou da sociedade em geral. Ele ressalta:

Eu não gostaria de usar esse termo, parece político demais, mas eu achava [alguns membros] muito centrista, não tinha uma posição... Mas enfim! Nesse momento era assim, mas o que eu vejo hoje é que não é mais assim, as pessoas conseguem relacionar, o fazer do NEP como grupo de pesquisa e com o fazer político, sabe, essa dimensão, não tinha muito naquela época. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Essa fala demonstra que a concepção de EP do NEP é, ao mesmo tempo, defesa de um legado pedagógico crítico, latino-americano e libertador e um processo de disputas políticas e epistemológicas, processo de reinvenção e ressignificação constante dos pilares teóricos e metodológicos do coletivo.

As disputas, os confrontos e batalhas ideológicas do NEP somente são possíveis em virtude das territorialidades educativas populares que cultivam encontros abertos ao Outro/Outra, isso significa que é composto por alteridades e diferenças políticas, cognitivas e filosóficas, é um território onde a diferença é respeitada, diferença que nem sempre significa unanimidade, é um espaço democrático, com visões políticas e educativas que estão no mesmo espectro, mas que podem divergir em determinadas posturas, estratégias e métodos.

São relações pedagógicas heterogêneas que permitem a afirmação desde as alteridades populares, como corrobora a Educadora Tapajós em sua fala entusiasmada:

nossa mente se abre pra uma nova perspectiva, parece, inclusive pra nossa própria identidade, importante destacar isso, a universidade [e o NEP] me auxiliou a demarcar realmente a minha identidade, hoje eu tenho muito orgulho de dizer que sou uma mulher negra, porque antes pra mim, não que eu tivesse vergonha, mas eu não conseguia gritar aos quatro ventos ... Eu sou uma mulher negra... Eu sou uma mulher da periferia... Assim como outras mulheres que conseguiram vencer esse estereótipo. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Os conflitos e as disputas de narrativa e de abordagem política-pedagógica são consequências desses encontros entre educadores (as)/educandos (as) populares. Nessa tessitura de alteridades populares vão emergindo identidades, protagonismos e criações que costuram uma concepção de EP.

6.6 Escuta e Percepção com o Outro/a Outra

Os (as) educadores (as) populares em suas relações pedagógicas-políticas com educandos e educandas demandam respeito acerca das alteridades populares, acerca das suas diferenças, saberes, práticas e corporeidades.

As abordagens teóricas da EP e as suas diferentes facetas, no decorrer da história, trazem elementos pedagógicos, éticos e políticos sobre como se relacionar com o Outro e como não produzir uma pedagogia que viole as alteridades populares.

Ouvir o Outro, escutar a Outra ou olhar e tocar no Outro/Outra são expressões e posturas que são reivindicadas por toda teoria e metodologia participativa e popular. Contudo, o que significa na prática? Como ocorre no cotidiano? A categoria temática **“Escuta e Percepção com o Outro/a Outra”** permeia a vivência política e pedagógica dos (as) educadores (as).

Como perceber e escutar o Outro/a Outra da EP? A Educadora Amazonas vai descrevendo e demonstrando em suas relações educativas erguidas no dia a dia:

As relações que as crianças tinham ao redor da escola, as crianças da escola tinham muito problemas com a questão da violência, com a questão [do] abandono, poucas famílias tinham presença e tinham envolvimento com a vida escolar dos filhos, muitas vezes eles tinham problemas pessoais e que a gente identificava nas aulas. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Identificar as relações das crianças com o entorno da escola e com as dinâmicas do bairro, as relações familiares e os problemas pessoais, além das violências enfrentadas, são atos de sensibilidade pedagógica.

Como afirmam os autores:

Esse clima de “tudo pode acontecer” não se tratava de licenciosidade, mas de abertura à imprevisibilidade do mundo, flexibilidade, compreensão e atenção a particularidades dos encontros educativos. [...]

Observar essas situações-problemas e os comportamentos dos sujeitos populares auxilia nos processos de elaboração das atividades

pedagógicas, uma vez que as situações vivenciadas pelos (as) educadores (as) populares são imprevisíveis. (OLIVEIRA; COSTA; BARBOSA, 2011, p. 62).

O ato de escutar não se reduz a um modo passivo e harmonioso de estar com o Outro/a Outra, a ação de escuta é uma disposição ética, política e uma orientação metodológica. Ainda conforme o relato da Educadora Amazonas sobre os desafios do “tudo pode acontecer”:

Depois de muitos anos passamos para outro local, perto da universidade. Em 2016 na escola estadual tivemos alguns conflitos para entrar na escola. Nós também trabalhamos em algumas turmas, essa escola tinha um envolvimento com a questão da educação especial, por ser uma escola do lado da universidade, ela tem uma estrutura muito melhor do que a escolar anterior, mas nós tivemos alguns casos de violência, alguns comportamentos agressivos, e a direção da escola não colaborou muito, a diretora... Ela quis ceder o espaço para estabelecer o vínculo com as universidades particulares, e retirou nosso espaço, ou seja, é uma visão bem diferente da educação popular. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

No relato, a Educadora apresenta algumas situações desconfortáveis e identifica alguns dos embates travados no cotidiano dessa escola. A escuta e a percepção ajudam a compreender as dinâmicas do espaço socioeducativo, ajudam a entender as escolhas tomadas pela direção e pela comunidade escolar sobre os espaços destinados para a realização das atividades do NEP.

As ações pedagógicas do coletivo de educadores (as) populares perpassam por negociações constantes, é preciso escutar a comunidade escolar e, nesse caso relatado, compreender as motivações que levaram a direção escolar a ceder os espaços ocupados pelo NEP para instituições privadas.

Nas relações fecundadas nos territórios educativos populares, há jogos de poder e verdade que são promovidos e enfrentados diariamente pelos (as) educadores (as) populares. Questões referentes à organização da escola, aos tempos de aprender, aos espaços físicos ocupados, às normas de conduta do espaço e à estrutura curricular seguida são permeadas por matrizes da modernidade/colonialidade e se manifestam de diferentes maneiras (ARROYO, 2012; FREIRE, 2013; OLIVEIRA, 2015).

Isso é acentuado pela Educadora Amazonas:

[...] tivemos problemas de questões raciais, a questão de violência, há o tráfico de drogas como foi falado antes, eu cheguei a ver algumas brigas de gangues dentro da escola, porém entre os alunos que nós trabalhávamos não... A questão de violência, eles expressando desejos

de matar, desejos de matar por justiça, teve um aluno que queria dá um tiro na cabeça do Presidente, outro que queria assassinar as pessoas de várias formas diferentes, então eles tinham um vocabulário bem violento, que nós estávamos tentando compreender, só que por causa dessas limitações que nós temos na escola de trabalhar só uma hora ou uma hora e meia, ou uma sexta que não tem aula, tínhamos que ter uma presença contínua, por essas questões estruturais e questões outras que envolvem o ambiente escolar institucional. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

As contingências provocam inúmeros desafios para os (as) educadores (as) desde a já mencionada confiança dos atores dos espaços socioeducativos, no caso, professores (as), pais, mães, demais responsáveis e estudantes da escola pública da rede estadual.

Identificar as práticas racistas na escola e desenvolver pedagogias antirracistas, desnaturalizar os estereótipos e preconceitos, quebrar os mitos e combater as violências raciais demandam dos (as) educadores (as) e educandos (as) um enfrentamento coletivo e processos de criação contínua de condutas e de metodologias para uma educação antirracista (GONÇALVES, GONÇALVES E SILVA, 2000; GOMES, 2012).

Como o relato se refere à escola, é importante buscar referenciais da legislação educacional antirracista (Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/08), assim como buscar referenciais nas pedagogias do movimento negro, do movimento indígena e dos movimentos populares.

Nenhum educador ou educadora teve uma formação política e pedagógica para enfrentar esses momentos, como trabalhar num ambiente atravessado pelo tráfico de drogas, confrontos entre gangues e presenciar cenas de violência simbólica, física e psicológica, entre outras situações-problemas que exigem a construção de pontes de solidariedade política entre diferentes profissionais.

Os (as) educadores (as) estão diante de vários dilemas éticos, pois não são “super-heróis”, também podem correr riscos, sofrer racismo, ataques machistas e homofóbicos, vivenciar situações de assédio moral e psicológico, além de outros tipos de violência. É importante criar nessas situações redes de solidariedade com diversos setores do território educativo, do Estado, da sociedade civil e das organizações populares.

Encontrar a “microrrevolução educativa” se configura como processo investigativo primordial, bem, o que isso quer dizer? Como já foi destacado no trabalho, o movimento de educação popular atua em diferentes escalas políticas e pedagógicas (universal, regional e local), por isso é imprescindível compreender e mapear o território educativo popular, isto é, identificar as fragilidades, as articulações de solidariedade, as

fronteiras de negociação, os locais de segurança coletiva e individual e os espaços que apresentam instabilidades ou inseguranças políticas, pedagógicas, afetivas e físicas.

Mapear o território educativo popular requer tempo e paciência pedagógica, por exemplo, a Educadora entrevistada vem construindo um repertório metodológico e teórico a cerca de seis anos de vivência no movimento de EP, vivências que trazem um arranjo teórico-metodológico crítico, sendo que, em cada situação-limite, vai reaprendendo e recriando pedagogias e modos de ouvir e de perceber o Outro e a Outra.

Por menor que seja a “revolução cotidiana”, as transformações produzidas pelos encontros diários (ou semanais) provocam impactos significativos nas relações intersubjetivas, políticas e pedagógicas dos (as) sujeitos (as) populares, são micro impactos que promovem novas sociabilidades. O processo de escuta e de percepção aliado a um currículo descolonizado e popular germina mobilizações significativas nas vidas de todos os envolvidos no território educativo popular.

Como enfatiza a Educadora Amazonas:

[...] a gente puxa uma questão teórica a partir do que o ambiente nos dá, e essas problematizações, elas são muito importantes para nós, para nos identificarmos, porque nos envolvemos muito com os alunos, nós também temos nossas expectativas, que não são expectativas curriculares ou teóricas, mas são expectativas pra eles enquanto pessoas, que eles consigam solucionar os problemas deles, mas nós entendemos que somos um grupo, a gente não consegue resolver a vida deles de modo geral... Um ensino de filosofia que seja significativo na vida deles, nós tivemos essa experiência... (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Esse currículo da EP não é uma matriz com teorias, métodos e técnicas que já estão dados *a priori*, é pensado/feito no dia a dia, em comunhão; claro que é possível retomar as pedagogias da herança pedagógica latino-americana arquitetadas ao longo da história, assim como aprender com os movimentos sociais e com os (as) companheiros (as) com maior vivência no território educativo.

Descolonizar o currículo ou a vivência educativa não é apenas modificar o vocabulário ou a métrica, o que define um currículo, uma pedagogia e uma concepção de educação descolonizada é a práxis das pessoas envolvidas, diálogos de saberes e de práxis, é o envolvimento entre alteridades populares, é o envolvimento de subjetividades (que envolve histórias, linguagens, corpos e territórios), é o envolvimento epistemológico, ontológico e territorial, que envolve a criação de novos significados, vocabulários e práticas.

É possível visualizar essas inventividades nas palavras da Educadora Araguaia:

[...] eu nunca tinha ouvido falar de mulheres ribeirinhas, mulheres escalpeladas, nem tinha ideia do que era escalpelamento, o que queria dizer.... E a coordenadora do grupo disse que a gente tá aqui pra aprender, a gente aprende fazendo, teoria e prática [...] (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A Educadora Araguaia afirma ter aprendido sobre o escalpelamento a partir do seu entrelaçamento com a vida dessas mulheres, com os conhecimentos que essas mulheres carregam em seu “ser mulher ribeirinha”, mulheres que carregam conhecimentos que são fraturados pela modernidade/colonialidade e, ao mesmo tempo, cultivam outras formas de ser com o mundo.

Todos os sujeitos e as sujeitas do sistema-mundo moderno/colonial, por consequência, são fraturados (as) pela violência da invasão colonial. A colonialidade está incrustada na constituição das formações sociais, nos seus modos de sociabilidade e nas relações sociais mais profundas (CASTRO-GOMÉZ, 2005a; DUSSEL, 2005, 2007, 2012; CURIEL, 2009; CUSICANQUI, 2010; FANON, 2008).

Descolonizar exige reconhecer a invasão, os traumas e as violências ainda vigentes da colonialidade, reconhecer também as resistências e projetos-outros de vida. Tal postura de reconhecimento precisa ser tomada em todas as escalas da colonialidade/decolonialidade.

A Educadora Araguaia realiza uma reflexão profunda sobre as transformações impulsionadas pelo envolvimento com as educandas ribeirinhas. Ela afirma que:

[...] a experiência da educação popular, com sofrimento, com a realidade das camadas populares me colocou um espelho, que dizer, eu comecei também a me encarar, a encarar a minha personalidade, os meus erros, os meus acertos, a gente começa a se autoanalisar, a se autodescobrir, a se conhecer, e como se a gente estivesse se despindo de muitas amarras, de muitas ortodoxias, não só na forma de estudar, de produzir conhecimento, de pesquisa, mas também da nossa espiritualidade, da nossa religiosidade, nas relações sociais, nas relações afetivas, nas relações com o meio ambiente, tudo isso foi um processo interessante, instigante, mas também tiveram momentos de dor, de desespero, de susto, não só do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista emocional, corporal, enfim, essa é a questão de você transcender a dicotomia, do que é corpo e espírito, essa simbiose entre razão e emoção, corpo e espírito, eu comecei essa processo quando conheci o NEP e passei a me conhecer também. (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A análise subjetiva e coletiva é o primeiro passo na construção práxis descolonizadora, uma vez que somente é possível um giro epistemológico, ontológico, pedagógico e político quando existe o reconhecimento das contradições fabricadas pela colonialidade.

6.7 Alteridades populares e atitudes coloniais/decoloniais

As alteridades populares que constituem e vivenciam os territórios educativos populares formam um conjunto de atitudes coloniais e decoloniais que vão sendo forjadas nessas vivências, são atitudes híbridas, complexas e produtivas, que podem validar e reproduzir as hierarquias epistêmicas e ontológicas da modernidade/colonialidade ou desestabilizar a dominação da colonialidade do poder, ser e saber. O encontro de alteridades demanda dos (as) educadores (as) disposição política e abertura ao Outro e à Outra. Como sublinha Dussel (1995):

[...] cambiar de piel como la serpiente, pero no la perversa serpiente traicionera que tentaba a Adán en Mesopotamia, sino la "serpiente emplumada", la Divina Dualidad (Quetzalcóatl), que "cambia su piel" para crecer. ¡Cambiemos la piel! Adoptemos ahora "metódica-mente" la del indio, del africano esclavo, del mestizo humillado, del campesino empobrecido, del obrero explotado, del marginal apiñado por millones miserables de las ciudades latinoamericanas contemporáneas. (DUSSEL, 1994, p. 84-85).

Evidente que não é possível tomar a “pele do Outro/da Outra” ou protagonizar as suas vivências, ou sentir o seu sofrimento, essa experiência é unicamente dele/dela. Todavia, é possível ser aliado (a) e escutar e aprender com o Outro/a Outra.

As atitudes, que inicialmente surgem como difusas, passam a ser refletidas e sistematizadas gerando autoconhecimento, desconstrução e engajamento político-pedagógico para problematizar as práticas educativas bancárias e desumanizadoras.

O processo de desumanização presente na sociedade moderna/colonial capitalista também se faz presente na relação pedagógica nos territórios educativos populares e impõe aos educadores e às educadoras afrontar as tensões entre colonialidade e decolonialidade.

A objetificação da humanidade no sistema-mundo não é uma crítica nova, o materialismo histórico e dialético já problematizava a reificação das relações sociais e da humanidade engendrada pelo sistema capitalista (MARX, 1998, 2004).

A crítica da EP e da pedagogia decolonial permite analisar outras camadas nessa matriz de subalternização. Camadas que uma abordagem moderna/colonial não acessa, contudo essa abordagem teórica e metodológica, essa pedagogia é construída a partir das vivências políticas e populares.

A exploração da força de trabalho e a divisão social do trabalho, marcado pela correlação de forças das relações de produção, nas quais as relações humanas são coisificadas, são marcadores que atravessam a história mundial e a formação dos Estados-Nação, todavia há outros marcadores que são constituintes dessa matriz opressiva, que é erguida pelo colonialismo, como a raça, o gênero e a classe social (QUIJANO, 2007; CURIEL, 2007; LANDER, 2005; SEGATO, 2012; DUSSEL, 2005).

Os educandos e educandas passam a compreender os marcadores da diferença colonial que atravessam as relações sociais arquitetadas nos territórios educativos populares. Como destaca o Educador Japurá sobre os diferentes sujeitos (as) populares:

[...] a gente tinha filhas de mulheres profissionais do sexo, nós tínhamos filhos de traficantes, nós tínhamos filhos de pessoas moradoras de rua, então a gente entendia que o nosso trabalho ele era de cunho libertador e emancipatório naquele espaço, então a gente desenvolvia as dinâmicas, a gente trabalhava a filosofia freiriana de forma muito intensa. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

As estruturas sociais nas quais os (as) sujeitos (as) apresentados (as) pelo Educador estão envolvidos (as) por distintas contingências da vida, como narcotráfico, trabalho sexual e situação de rua, entre outras condições socialmente determinadas, interferem na vida dos educandos e educandas.

Revelar os determinantes socioeconômicos e políticos que estão presentes nesses sujeitos e sujeitas é uma atitude importante, entretanto é preciso ir além da identificação e da classificação dos marcadores. Evidente que essas pessoas foram marginalizadas por um complexo mecanismo de opressão, todavia são muito mais do que rótulos ou do que as condições sociais que encobrem suas alteridades; são acima de tudo pessoas, mas também são vítimas das diferentes violências engendradas pela racionalidade da modernidade/colonialidade. Como ratifica o Educador Japurá:

[...] trabalhamos com jovens e adolescentes que tem toda uma história de exclusão social, de desigualdade, de recalques pessoais, traumas, crises de ansiedade. A gente acreditou e viu na perspectiva freiriana uma abordagem muito interessante para trabalhar com esses jovens, então a gente pensava as nossas atividades pedagógicas atrelando a esse

contexto sociocultural deles. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A exclusão social, as desigualdades econômicas, os preconceitos decorrentes das diferenças de raça, gênero, classe social e faixa etária não são desígnios que encerram as relações pedagógicas e fixam a identidade do Outro/Outra, pelo contrário, são pontos que devem ser considerados na partida e problematizados desde esse lugar que inicialmente é pensado/produzido como “lugar da negação e encobrimento da alteridade” e passa a ser redefinido com as relações pedagógicas instituídas entre educadores (as) e educandos (as) populares.

Como se visualiza nas palavras da Educadora Tapajós:

[...] lembro que no meio de uma atividade um idosa puxou o cabelo da outra [...] dizendo “seu despacho de macumba!”, “sua preta safada!”, [falou isso] do nada! não sei se ela tirou alguma brincadeira com ela que eu não ouvi... Ela partiu pra violência física e pra fala racista [...] me vi, com um grande desafio, como é que eu educadora popular, com poucos anos de experiência, como é que eu vou trabalhar uma temática dessas com um idoso? Que já tem um conceito formado! Que já vem de uma época em que o racismo era naturalizado, e eu me vi nesse desafio [...] isso serviu pra reafirmar a minha identidade como mulher negra, eu vou contar aos quatro cantos que eu sou uma mulher negra, eu preciso me libertar, pra tentar trabalhar isso no outro. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

No relato, há diversas situações carregadas de dureza e violência, há principalmente uma situação de racismo entre pessoas idosas. Violências racial e física que provocam inúmeros desafios desconcertantes. As alteridades populares são constituídas pelas diferenças, como a diferença racial. Logo, situações como essa exigem atitudes que fomentem pedagogias populares e decoloniais.

A Educadora e demais companheiros (as) do NEP enfrentam diariamente situações que exigem a promoção de ações pedagógicas antirracistas, exigem a criação de estratégias a partir daquele contexto para desconstruir uma série de imaginários racistas associados à estética negra, à religiosidade afro-brasileira, as peculiaridades fenotípicas e as histórias de vida dos (as) educandos (as).

Exigem promover pedagogias da diversidade, conforme Gomes (2019):

[...] a pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação. [...] incorporando nessas múltiplas dimensões formadoras e conhecimentos dos sujeitos sociais: práticas, sentimentos, valores, corporeidades, saberes, gestos, culturas. Por isso ela tem que ir além da escola. (GOMES, 2019, p. 87).

A pedagogia da diversidade, que é descolonizadora e popular, orienta no enfrentamento de diversas situações e possibilita o encontro entre distintas histórias de vida, diferentes memórias e subjetividades, como no caso da Educadora Tapajós, que é uma mulher negra, mulher que vê e sente, nas vivências cotidianas com idosos e idosas, uma parte da sua história individual, um momento da sua história coletiva e o seu papel como educadora popular antirracista.

Esse encontro da Educadora com as pessoas idosas, que inicialmente é marcado pela violência da colonialidade do ser, é reelaborado a partir dos questionamentos e desnaturalização das representações racistas que são reproduzidas no imaginário social.

Esses idosos e idosas são atravessados (as) ao longo da vida por relações precárias de trabalho, seus modos de vida são marcados por ocupações laborais em subempregos, trabalho infantil e com alto nível de periculosidade. É evidente que não são escolhas, foram os caminhos possíveis para as sobrevivências dessas crianças e de suas famílias (crianças que hoje são idosos e idosas).

Como demonstra a Educadora Xingu:

[...] muitos idosos relatavam que eles começaram a trabalhar muito jovens [...] eles diziam que desde pequenos eles sempre trabalhavam, principalmente as mulheres, como lavadeiras, empregadas domésticas, e os homens trabalhavam mais na construção civil, no garimpo, tinha um senhor lá, que ele ficou cego trabalhando no garimpo, 90 por cento dos idosos começaram a trabalhar muito jovens, com 10, 09 anos [de idade] e isso me marcou também. Porque eles me diziam as trajetórias deles, desde muito novo trabalhando no pesado, em barragens, trabalhando nas ruas, empurrando carrinhos, outros tinham que andar o dia todo no [mercado do] Ver-o-Peso para vender alguma coisa, tinha uma senhora que dizia que ela andava do bairro Jurunas até o Ver-o-Peso carregando roupas. (EDUCADORA XINGU, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Infâncias raptadas e vidas adultas que foram (ainda são) marcadas pela ferida colonial da modernidade/colonialidade/capitalista, ou seja, a expropriação da força de trabalho e negação das infâncias são mecanismos decorrentes da configuração colonial/capitalista do sistema-mundo, sistema que subalterniza as alteridades populares desde a tenra infância (POZZER, 2018).

Os/As sujeitos (as) da educação especial também são atingidos (as) por essas matrizes de poder/saber, como sublinha a Educadora Xingu:

Enquanto na educação especial eu tive muitos aprendizados, inclusive, tive contato com uma aluna que é cega e surda, aonde ela aprendia pelo toque, um dia eu fiz né, um símbolo de árvore, e ela não conseguia

entender, aí a professora disse pra ela entender que é uma árvore você vai ter que levá-la até ao jardim, ela vai tocar na árvore, e ela vai desenhar, nesse dia foi emocionante, eu fiz o símbolo em libras pra ela, e ela não conseguia desenhar, mas a partir do momento que ela foi até a área, tocou na árvore, tocou nas folhas, e ela conseguiu desenhar, isso foi muito significativo pra mim. (EDUCADORA XINGU, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Como já ficou salientado neste trabalho, as corporeidades são fragmentadas por distintos (porém interdependentes) processos de marginalização de corpos, gêneros, condições corporais, linguagens, raças e classes sociais, aspectos geográficos e históricos, esses processos produzem o encobrimento das alteridades populares.

A práxis pedagógica dos (as) educadores (as) populares do NEP são pautadas por um conjunto de atitudes decoloniais (em construção) que provoca rupturas epistemológicas, ontológicas, políticas e éticas. Ainda que sejam pequenas as modificações, já configuram a construção de “microrrevoluções populares”.

De acordo com o Educador Orinoco:

[...] essa ruptura se dá no marco da política, porque se tu tens o fazer pedagógico bacana, revolucionário, metodologias novas, tu entendes ali o contexto do educando, mas se tu não fazes os educandos, os jovens lá, os meninos do Barreiro... Fazer com que eles entendam que eles estavam numa turma de terceiro ano que não deveria existir, por exemplo, se o João [nome fictício] não entende o Porquê? Por que ele tomou o tiro? O porquê ele passava o dia sozinho, porque a mãe dele era diarista... Sabe o que a gente tá fazendo, pra mim, no máximo, sendo escolanovista, porque se a gente só pensa o método novo, a gente pode ficar ali com Piaget, Maria Montessori, as escolas das classes médias estão cheias disso hoje. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Atitudes, humanização, descolonização, contrarrevolução, práxis, entre outros conceitos centrais e interdependentes estão articulados nos territórios educativos populares, são cultivados no cotidiano político-pedagógico e nos encontros de alteridades. Descolonizar é uma atitude que não reduz a educação popular a procedimentos técnicos, a metodologias e instrumentos de pesquisa.

As alteridades populares e as atitudes decoloniais vão gerando brechas e possibilidades para afirmar suas singularidades, suas memórias coletivas e seus projetos políticos e visões de mundo.

Alteridade popular e atitude decolonial são categorias conjugadas, pois somente ser sujeito (a) popular com saberes e práxis populares não desestabiliza o sistema-mundo

moderno colonial, isto é, para quebrar/furar/rasgar os escafandros da colonialidade, são necessárias atitudes políticas e pedagógicas conscientes e articuladas.

6.8 Ciclos Formativos

Diante desse mapeamento e das vivências ao longo dos anos é importante entender: como são criadas essas pedagogias populares libertadoras e quais pedagogias descolonizadoras que estão sendo formadas nesses territórios educativos populares?

A categoria temática que permite compreender esses movimentos é a dos “**ciclos formativos**” criados por esses educadores e educadoras. A produção de conhecimento nasce a partir das experiências e das situações-problemas desses encontros pedagógicos forjados nos territórios educativos populares. É possível observar esse processo nas lembranças da Educadora Amazonas:

Porque no NEP é o seguinte, porque nós começamos e vamos aprendendo no caminho, todos os passos da educação popular têm atividade e um formato totalmente diferenciado, e nesse processo a gente aprende um pouquinho os teóricos e vamos fazendo essa relação entre a teoria e a prática. Entendo que a educação não é limitada a questão dos currículos, a questão dos conteúdos, a questão teórica, ela envolve também análise contextual, e nesse processo fui me entendendo como educadora. Entender a função política, social do professor e nós aprendemos juntos, então foi nesse contexto que eu fui aprendendo a fazer tudo, aprendi a fazer plano de aula, aprendi a fazer os artigos, aprendi a entender as características diferentes da educação, também tive várias formações de educadores populares, e foi essa formação que também é uma formação humana, fui me entendendo mais como professora. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Todas as situações, negociações e vivências produzem aprendizados, a partir das atividades que falharam ou das metodologias equivocadas e dos conflitos desafiadores, ou das atividades bem-sucedidas, das modificações positivas e dos novos conhecimentos e práticas educativas gerados e compartilhados.

Esses conhecimentos, desde o vivido, orientam os planejamentos educacionais, as metodologias participativas e os objetivos das atividades, orientam a escolha dos temas. Decisões, escolhas e posturas que se manifestam em artigos, projetos, materiais didáticos, exposições fotográficas, entre outras formas possíveis (CABRAL; SOARES; TEIXEIRA; CAMPOS; SOUZA, 2018).

Os saberes, habilidades e técnicas adquiridas não são adotados e utilizados com uma concepção racionalista instrumental, isso quer dizer, não há reprodução

inconsequente do racionalismo e esvaziamento das tensões ontológicas e das disputas epistêmicas e batalhas políticas.

As educadoras e educadores populares utilizam as técnicas e habilidades da organização do trabalho docente com consciência das suas funções políticas, éticas e pedagógicas.

[...] quando eles apresentam essa coisa de tu partir do contexto [...] Aí vem a questão da dialógica, que não é só sobre o propor, é do ouvir também, acho que as escolas não fazem, a produção do conhecimento não funciona, porque tipo, é algo que tu vê feito, é alguém falando, é alguém propondo, aí tu pega, ainda que tu tenha as diretrizes e tal, mas tu vê que é um espaço de uma autonomia muito pequena, e isso era muito interessante, e essa é uma experiência muito interessante, tipo assim, a gente até podia ter um planejamento, tipo assim, algo pré-montado, mas a experiência é o que eles [educandos/as] iam trazer, era algo determinante que ia nos guiar nos caminhos, assim... Então essa coisa da dialógica, pra além de falar, pra além de propor, ouvir, sentir, enfim eu acho que isso aí... é o que é interessante de fato [...], mas aí tu esbarra em outra questão, como tu não tem aí pessoas acostumadas a isso e acaba sendo um limite muito grande. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Aqui o Educador Orinoco ressalta o caráter metodológico do diálogo, pois, antes de propor qualquer modificação cotidiana ou intervenção pedagógica, é imprescindível escutar, isto é, saber sobre as necessidades, sonhos, desejos e angústias dos educandos e educandas, dos (as) profissionais.

O diálogo convoca as habilidades, técnicas e estratégias para ouvir, identificar e organizar as problemáticas que emergem das vivências político-pedagógicas. Por exemplo, no caso da situação de racismo mencionada anteriormente (ocorrida na unidade de acolhimento de pessoas idosas), surgiram demandas de como trabalhar ações pedagógicas dialógicas e antirracistas.

Diante da situação de racismo enfrentada pelos (as) educadores (as) do espaço de acolhida das pessoas idosas, a estratégia metodológica elaborada foi a seguinte:

[...] a frase "seu despacho de macumba", o que é macumba? O que é as religiões? [...] fizemos as atividades sobre as diversas religiões, nós trabalhamos a questão da diversidade e verificando as diferenças e semelhanças que nós temos, não só no diálogo, mas nos textos coletivos [...] e quando saiu o resultado final... Que a gente sempre apresentava numa cartolina, assim grande, pra que fossem expressivos pra eles, eles diziam "nós que criamos esse texto" [...] pensamos muitas rodas de conversa com eles pra identificar como melhorar as nossas convivências, uma vez que eu convivo com uma pessoa que eu posso estar ferindo, que eu posso tá magoando, e com práticas até criminosas, o racismo é uma prática criminosa. O carro chefe é a roda de conversa,

onde eles participam bastante, a questão da musicalização, a construção de textos coletivos, além de danças, além de corpo movimento, é um espaço que eles ficam muito parado, então o NEP faz um trabalho até hoje que tem todo um efeito pra vida desses idosos. (EDUCADORA TAPAJÓS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

As técnicas são múltiplas e as estratégias teórico-metodológicas para desenvolver (ou envolver) os encontros pedagógicos e fomentar a reflexão e o debate sobre o racismo, racismo religioso e diversidade, são criadas a partir das situações-problemas.

São mobilizados diferentes dispositivos pedagógicos, como texto coletivo, apresentação oral das produções escritas, atividades de musicalização, danças e atividades corporais, ações que são problematizadas, articuladas e sistematizadas nos círculos dialógicos.

Outra atividade que mobiliza essas técnicas, habilidades e estratégias pode ser visualizada nos comentários da Educadora Xingu:

O grupo sempre marcava uma vez na semana para fazer o planejamento [...] muitas vezes não conseguíamos realizar a atividade programada, por exemplo, por conta de perda, porque no espaço de longa permanência é constante a perda dos idosos, e isso afetava de certa forma o grupo, principalmente quando falecia um idoso que fazia parte do nosso grupo, eles ficavam muito tristes, abatidos, muitas vezes nos tínhamos que partir para o plano B se não, não daria certo [...] a metodologia era freireana, a partir do conhecimento prévio deles, o que eles traziam, sempre nós procurávamos, uma semana antes, saber o que eles queriam ver, na próxima semana, qual música eles gostariam de ouvir, que atividade, o que mais interessava a eles, porque não era interessante nos levarmos o que nós queríamos, a partir do que eles queriam. (EDUCADORA XINGU, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Fica evidenciado nas palavras da Educadora que, apesar de todo o processo participativo do planejamento e do movimento que indagava sobre quais temas queriam debater, quais músicas queriam ouvir, quais atividades seriam desenvolvidas, sempre poderão ocorrer imprevistos, como a morte de uma pessoa idosa residente, o adoecimento de algumas ou a tristeza e a desmotivação por situações difíceis enfrentadas pelo grupo (ou por determinada pessoa).

Durante as atividades do Grupo de Estudo e Trabalho Freireano em Educação e Sexualidade – GETFES, desenvolvidas numa organização filantrópica, identificou-se práticas homofóbicas por parte de alguns educandos e educandas. O Educador Japurá se lembra de uma ação específica com um adolescente de 14 anos que ofendia bastante as (os) colegas e contava piadas de cunho homofóbico:

Ele [o educando falava] que não aceitava pessoas homossexuais ao seu lado e que jamais ele conviveria com esse tipo de gente, então a gente começou a trabalhar com o menino de 14 anos [...] e trabalhar com o grupo todo, uma vez que a gente está num círculo né, e somos sujeitos nas nossas diferenças, trabalhar pra que as outras pessoas não assimilassem aqueles discursos, então começamos a trabalhar várias dinâmicas pra que eles conseguissem entender que embora ele achasse que fosse diferente, ele também pertencia a um sistema na qual ele foi marginalizado, então começamos a trabalhar que a marginalização não dava de um dado outro, diferente de mim, mas que ele também sofria formas de opressão e exclusão. Ele mesmo não se dava conta assim como os outros colegas, e no final foi gratificante, porque a gente viu que ele começou a respeitar, ele passou a dialogar. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A abordagem procurou descortinar a colonialidade vigente no sistema-mundo, mesmo que os (as) educadores (as) não usem esses conceitos, a partir de uma concepção de educação popular libertadora e descolonizadora, debateram sobre as diferentes formas de produzir a inexistência dos (as) sujeitos (as). Cada sujeito (a) é signatário (a) de diferenças culturais, sociais, geográficas etc.

No caso, a opressão reproduzida pelo educando é consequência de um sistema-mundo calcado numa lógica binária de sexualidade, numa perspectiva branca, patriarcal e heteronormativa que é revalidada constantemente pelos substratos culturais presentes no imaginário social constituído pela modernidade/colonialidade.

A disputa formativa ocorre também na relação dos (as) educadores (as) com os (as) outros (as) profissionais do espaço socioeducativo. Abaixo a Educadora Araguaia comenta sobre uma situação vivida na classe hospitalar durante as aulas de língua portuguesa:

[...] houve esse conflito da prática pedagógica, né, que dizer, a educação popular sem dúvida, é organização, é sistematização, mas a racionalidade científica que a educação popular carrega, ela não sobrepõe a questão do afeto, da amorosidade, da empatia, e não são palavras ingênuas, românticas, elas são muito políticas, por exemplo um dos principais pontos de conflito que havia entre o NEP e as professoras da classe hospitalar, professoras muito competentes, mas ainda muito atreladas ao formalismo acadêmico [...] por exemplo, a questão do vocabulário, da linguagem, as professoras de português não entendiam, não queriam aceitar que as meninas [ribeirinhas] usassem as palavras que não eram reconhecidas pela norma culta da língua portuguesa, elas obrigavam as meninas a falarem do “jeito certo”, isso causava nas meninas uma série de violências, um sofrimento, ao invés das meninas continuarem a frequentar a escola, elas acabavam se fechando... (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

As formações em Ciências Humanas são calcadas por diretrizes curriculares vinculadas à lógica da colonialidade do saber, e o que isso significa? O formalismo cartesiano, o eurocentrismo e universalismo estão enraizados nessas formações. No caso do trabalho docente, a colonialidade do saber gera a negação dos saberes populares e a imposição de conhecimentos indicados pela ciência moderna como oficiais, verdadeiros e únicos (SOUZA, 2017; LANDER, 2005; DUSSEL, 2005).

É relevante destacar que as ações pedagógicas dessas professoras de língua portuguesa não são ações que visam prejudicar ou violentar de forma intencional as educandas do espaço. Elas precisam cumprir as diretrizes do currículo escolar (no caso, classe hospitalar), assim como estão submetidas a determinadas regulações da sua condição de trabalho (obrigações com o tempo, a disciplina, a avaliação etc.) e seguindo as orientações aprendidas em sua formação acadêmica.

Ao mesmo tempo, isso não é (nem pode ser) uma justificativa para validar uma prática pedagógica bancária que distancia as educandas das classes hospitalares do processo de ensino-aprendizagem. Essas situações evidenciam, para as educadoras e educadores populares, a necessidade de um trabalho formativo com essas professoras de língua portuguesa e com as (os) demais profissionais que atuam no espaço socioeducativo.

Tais formações devem ter a finalidade de congregar as ações pedagógicas, serem constituídas nos processos de negociação, pois são batalhas de concepções educativas, como elucidada o Educador abaixo:

[...] todo mundo pensa que, quando você fala de educação popular, você está falando de um conjunto de atores que estão dentro do mesmo campo, da mesma perspectiva, e às vezes não, têm autores do campo da educação popular que divergem e ao mesmo tempo vão por outras perspectivas e é uma problemática que eu acho que tem que ser pensada para formação de professores, porque, se você for ver, as pessoas que se intitulam educadores populares, elas não conhecem o referencial da educação popular, elas não têm essa base, aí isso implica na metodologia, na transformação da realidade da escola, em pensar novos projetos de educação, em pensar novos projetos curriculares, em pensar em novas práticas educativas né. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Essa disputa, que ocorre entre educadores (as) populares, é uma construção interna que, em grande medida, converge no desenvolvimento dos projetos, mas também gera processos intensos de disputas epistêmicas. Essas divergências e convergências políticas e pedagógicas são comuns e acontecem com frequência nos territórios educativos (classe

hospitalar, unidade de acolhimento de pessoas idosas, comunidade filantrópica etc.) e os ciclos formativos são importantes para o debate e a construção popular.

Os ciclos são feitos em forma de reuniões com os grupos de trabalho, reuniões ampliadas ou assembleias, que congregam as várias frentes de atuação do coletivo (ensino, extensão, pesquisa e formação). A Educadora Amazonas sublinha como é feito esse processo:

No NEP, a formação de educadores ocorre de maneira bem diversa, tem essa formação que geralmente os educadores mais antigos vão ensinando durante o processo para os novos educadores, temos chamadas para educadores todo o ano, então nosso processo formativo é constante entre nós, na questão da extensão, sou uma educadora antiga, então, quando chegam os novos educadores vou explicando como basicamente a gente vai funcionando em questão de estrutura, de ensino e no processo a gente vai acompanhando eles, vai ensinando, mostrando nossas produções, têm uma formação geral, nós encontramos toda a semana, temos os eventos, e fazemos também esse ciclo de formações. (EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Existe um compromisso pedagógico ao receber novos (as) educadores (as), o processo formativo é coletivo, independentemente do ano de entrada, formação acadêmica, especificidade da graduação, titulação acadêmica e grupo de estudo e trabalho, os aprendizados são elaborados e compartilhados com todos e todas do coletivo.

Os ciclos são dotados de autonomia, podem ser realizados entre membros (as) de determinados grupos de estudo e trabalho, podem ser entre os grupos de trabalho, entre universidades e organizações, podem ocorrer nos espaços socioeducativos e com os (as) profissionais desses espaços etc.

As formações são processuais e são acompanhadas pelos educadores e educadoras e pela coordenação pedagógica do coletivo. É aprender na práxis e no diálogo de práxis.

[...] mas eu acho que o ponto mais interessante e diferente da formação dos educadores do NEP é esse acompanhamento contínuo e essa discussão que nós fazemos, às vezes nós fazemos grupos de estudos [...] temos que ensinar a fazer o planejamento, a ação pedagógica, tem a observação, a elaboração do relatório, fazemos tudo junto e apresentamos tudo junto, a gente tira uma palavra ou um tema chave que irá gerar outro planejamento, outras ações pedagógicas, outros planejamentos, quase cíclicos, eles não são sempre iguais, eles têm sempre resultados diferentes, pensamos em outras metodologias mediante aos problemas que estamos enfrentando. Então nós educadores que estamos trabalhando, nós temos essa formação contínua, além dessa formação, temos a formação geral, através da universidade, através de palestras, grupos de estudos coisa e tal.

(EDUCADORA AMAZONAS, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

A fala da Educadora Amazonas traz uma síntese sobre a conformação dos “**ciclos formativos**”: nessas circularidades é que vão sendo arquitetadas as concepções, metodologias, técnicas, habilidades, projetos. As repercussões dessas ações produzem formações singulares, ora com similaridades, ora com digressões.

Paciência pedagógica, esperar e engajamento são dimensões inerentes desses processos formativos. Essas mudanças não são fáceis, levam tempo e são uma elaboração coletiva e individual. Nas palavras da Educadora Araguaia, é uma práxis que desloca os (as) educadores (as):

[...] a prática educativa popular precisa te tirar do conforto, quando tu começa a ver a educação popular como uma receita de bolo, a gente tem que parar e refletir porque tem alguma coisa errada, se a gente vive num contexto sociocultural, que é tão diverso como a Amazônia... Então a gente não tem uma pedagogia, a gente vai ter “as pedagogias” [...] Quando a educação te surpreende, pois pra ser a melhor educadora popular tem que ter todo um aparato metodológico, tem que ter isso, tem que ter aquilo, o maior instrumento da educação popular, é obvio que a gente tem que ter a responsabilidade de estudar, organizar e preparar o encontro, de não ir no improvisado, se a gente vai num encontro de educação popular, sem vontade, sem ter uma fé nas pessoas que estão ali, aí não vai ser educação popular. (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Todas as citações, afirmações, relatos e comentários dos educadores e das educadoras populares apresentam um conjunto complexo, profundo e potente de vivências políticas e pedagógicas.

É a partir das margens que os educadores e educadoras populares do NEP estão erguendo territórios educativos populares e pedagogias populares decoloniais, arquitetônicas pedagógicas, éticas e políticas que se desdobram em dialogicidade, pedagogias itinerantes, ciclos formativos, atitudes decoloniais, escuta e percepção articulados com um projeto educativo popular libertador e descolonizador.

Fotografias Vivências em Belém – Acervo do Autor

Figura 17: Encontro Cátedra Paulo Freire – Belém/PA, 2016.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 18: Reunião NEP – Belém/PA, 2017.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 19: Centro de Ciências Sociais e Educação/UEPA – Belém/PA.

Fonte: Anônimo.



Figura 20: Jornada Paulo Freire – Belém/PA, 2016.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 21: Mural Território Paulo Freire - FAE/UFMG, 2019.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 22: Protesto - Belo Horizonte/MG, 2017.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 23: Evento Grupo Filosofia com Crianças – Belém/PA, 2016.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).

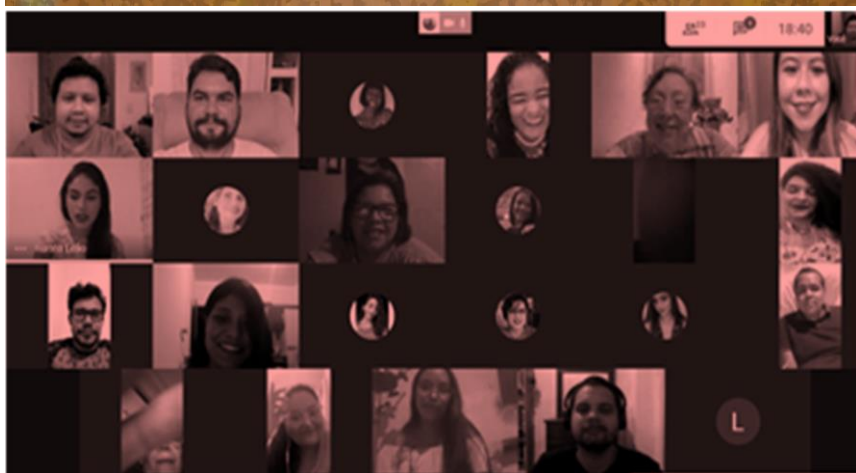


Figura 24: Reunião Virtual NEP, 2020.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).

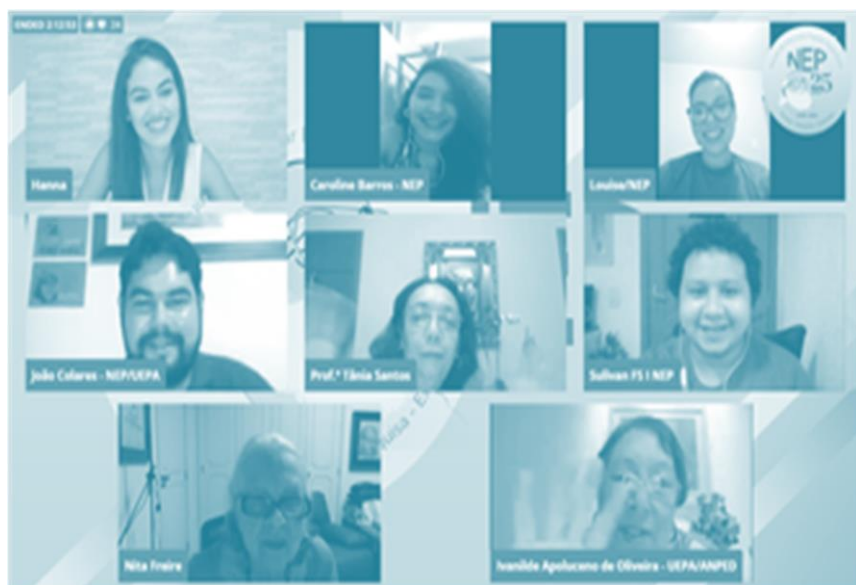


Figura 25: Roda de Conversa Virtual – 25 Anos NEP – Conversa Equipe Organizadora, 2020.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 26: Entrada da Faculdade de Educação UFMG, 2017.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 27: Reunião de Organização do Curso Educadores (as) Populares – Ananindeua/PA, 2020.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Figura 28: Manifestação – Belo Horizonte/MG, 2018.

Fonte: Acervo do autor (SOUZA, 2021).



Fonte: SOUZA, 2021.

**7 CRIANDO DESDE AS MARGENS:
TERRITORIALIDADES EDUCATIVAS E
PEDAGOGIAS POPULARES DECOLONIAIS**



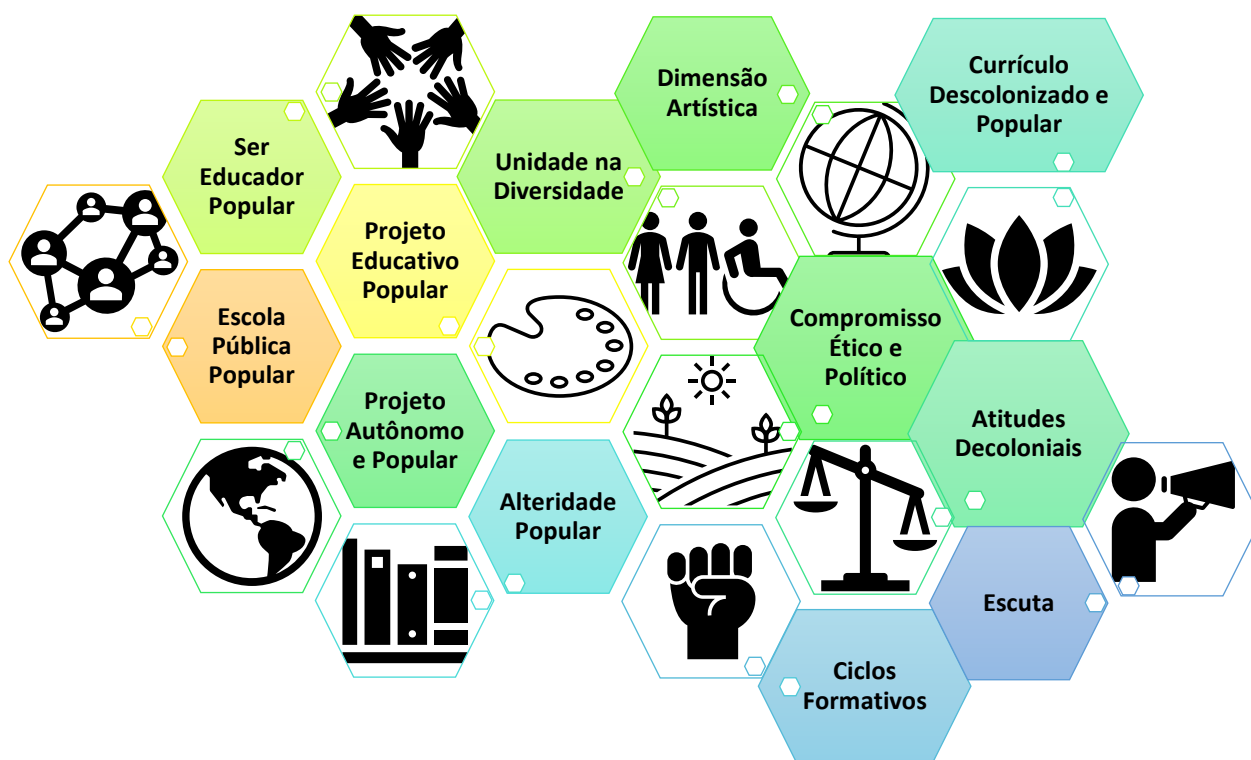
Fonte: SOUZA, 2021.

Nos capítulos anteriores, foram debatidas as vivências políticas-pedagógicas da CEIP-H e do NEP/UEPA, as diferentes contribuições pedagógicas, políticas e éticas que são construídas desde a cotidianidade dos educadores (as)/educandos (as).

As vivências dos (as) educadores (as) argentinos (as) e brasileiros (as) se estruturam, se rearticulam e se expandem a partir dos **territórios educativos populares** e das **expressões pedagógicas populares decoloniais**. Esses núcleos congregam concepções educativas, metodologias de ensino, dinâmicas formativas, aspectos curriculares, condutas éticas, posicionamentos políticos, arranjos epistêmicos e (re) organizações coletivas.

As temáticas que foram evocadas durante as investigações em campo (presença física e virtual) foram se manifestando ao longo das experiências analisadas e estão organizadas no diagrama abaixo:

Figura 29: Categorias Temáticas



7.1 Território Educativo Popular

O que significa o núcleo problemático território educativo popular? Ao debater sobre território, é possível identificar conceitos como territorialidade e multiterritorialidade, entre outros conceitos referentes à configuração do espaço geográfico.

Dentre a imensidão de abordagens teóricas, convocou-se para dialogar nesse processo de definição: Raúl Zibechi (2007), Milton Santos e Maria Laura Silveira (2006), Bernardo Mançano Fernandes (2005), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2012), Raúl Zibechi (2007), Miguel Arroyo (2013).

Para Santos e Silveira (2006), entende-se por território:

[...] geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra *territorialidade* como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence... esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. Assim a ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana também pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. (SANTOS, SILVEIRA; 2005, p. 19).

Para Fernandes (2005), o território é uma dimensão do espaço geográfico, dimensão que é forjada nos processos de produção e de reprodução social, é marcado pela apropriação de determinada forma de exercício de poder presente na sociedade, essas relações de poder e saber vão criando delimitações, fronteiras, convenções e imaginários.

Como argumenta o autor:

A contradição, a solidariedade e a conflitividade são relações explicitadas quando compreendemos o território em sua multidimensionalidade. O território como espaço geográfico contém os elementos da natureza e os espaços produzidos pelas relações sociais. É, portanto, uma totalidade restringida pela intencionalidade que o criou. A sua existência assim como a sua destruição será determinada pelas relações sociais que dão movimento ao espaço. Assim, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência. (FERNANDES, 2005, p. 277).

O território é uma parte do espaço geográfico, são partes que possuem demarcações, características, conflitos e contornos específicos. Demarcações criadas de diferentes maneiras e delineadas por processos harmoniosos (poucas vezes são), negociadas e conflituosas (em sua maior parte).

As manifestações materiais e imateriais das territorialidades constituídas não são neutras, não são produzidas ao acaso. Elas carregam intencionalidades, ideologias,

perspectivas políticas, são atravessadas por vieses econômicos, concepções de sociedade e fatores históricos.

Evidente que a dimensão educativa das relações humanas faz parte da totalidade que constitui o território, todavia destacar o território e suas dimensões formativas nesse trabalho significa entender que as relações educacionais são produzidas nos encontros epistemológicos, ontológicos, políticos; encontros de subjetividades, afetividades e corpos, sobretudo, encontro de pessoas.

Essas pessoas estão circunscritas num espaço físico como a escola popular, a universidade pública ou o centro comunitário, coletivos que pertencem a um bairro, uma cidade, um estado, um país e um continente. São espaços que vão ganhando demarcações, identidades, memórias, corporeidades e são permeados por relações de poder etc.

Os processos educativos também instituem territorialidades a partir das tessituras pedagógicas do cotidiano, dos entrelaçamentos de saberes, subjetividades e afetos. Os (as) sujeitos (as) produzem conhecimentos, memórias e lutas, vão reelaborando sentidos e atribuindo novos significados aos vínculos geográficos, sociais e territoriais (ZIBECHI, 2007; ARROYO, 2013).

Com base nessa perspectiva, compreende-se o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e a Cooperativa de Educadores (as) e Investigadores (as) Populares – Histórica como coletivos que produzem territorialidades educativas.

Esses coletivos de educação popular estão inseridos em contextos urbanos (região metropolitana de Buenos Aires e região metropolitana de Belém). Esses cenários são desenhados no contexto regional das periferias latino-americanas do sistema-mundo moderno/colonial, ou seja, são produzidas (os) cidades, sujeitas (os) e territórios como subalternos (as) em distintos aspectos, assim como ocupam na hierarquia da divisão social do trabalho internacional os lugares com condições mais precárias de trabalho, são países agroexportadores, atravessados pelo narcotráfico, constituídos por uma intensa desigualdade social combinada com a desigualdade racial, sexual e de gênero.

Como evidencia Zibechi (2007):

Los territorios de los colectivos y sectores populares urbanos son espacios de la diferencia, donde existen formas de vida heterogéneas respecto a la ciudad del capital, algo que es claramente visible a través de los distintos paisajes de la ciudad. Los pobres llegaron a las periferias como náufragos del sistema, con débiles relaciones con el capital, sobrevivieron en espacios hostiles y, para hacerlo, profundizaron sus diferencias culturales, sociales, económicas y también políticas. Dicho de otro modo, se apoyaron en sus diferencias para sobrevivir, o sea en lazos comunitarios, en la reciprocidad

y en la solidaridad que caracterizan la forma de vida de los sectores populares. (ZIBECHI, 2007, p. 148-149).

Apesar da hostilidade que se apresenta para esses sujeitos e sujeitas populares, é desde essas debilidades, necessidades e potencialidades que ressignificam suas territorialidades, deixam de ser apenas “lugares da negação” e constroem inéditos-viáveis, como diria Paulo Freire (2018), pois esses coletivos reinventam suas vivências com os/as Outros/Outras nesses territórios em disputa (ARROYO, 2013).

As vivências de educadores e educadoras, os coletivos envolvidos e os movimentos de educação popular que constituem essa investigação criam territórios insurgentes, uma vez que são vivências que disputam formas-outras de produzir e de reproduzir a vida e as relações sociais.

Como afirma Wahren (2011):

Quando los movimientos sociales practican y habitan esos territorios de manera preponderante frente a las lógicas hegemónicas despliegan su dimensión creativa a partir de sus propias lógicas sociales, políticas, económicas y culturales, ligadas a formas de autogobierno, autogestión y autonomía. En definitiva, cuando esa territorialidad subalterna es resignificada- en tanto experiencia vital de los propios actores sociales a la vez que experiencia alternativa y disruptiva con las formas hegemónicas- como un “campo de experimentación social”, es cuando la nominamos como “territorio insurgente”. (WAHREN. 2011, p. 13).

Uma das primeiras contribuições dessa investigação foi a compreensão de que os BPs da Argentina e o Movimento Paraense de Educação Popular constituem “territórios insurgentes” (WAHREN, 2011, 2014), estes forjados com os seus educadores e educadoras, com seus projetos educativos, com as marchas nas ruas, com as atividades culturais, com as suas inserções nos bairros (RMBA E RMBEL) e com as alianças com os diferentes movimentos sociais.

São territórios insurgentes que trazem algumas especificidades, pois são territórios do movimento de educação popular, são sobretudo lugares educativos, construídos com os (as) sujeitos (as) da educação popular, educadores (as)/educandos (as), militantes da cultura popular, trabalhadores (as) da educação.

O norte desse território se estrutura a partir da educação popular, de suas práticas educativas, das pedagogias engendradas e das ações coletivas populares. É por isso que se considera esse território como insurgente, e se designa neste trabalho como um **território educativo popular**.

7.2 Expressões Pedagógicas Populares Decoloniais

A EP é um movimento político e pedagógico, é um arranjo teórico e metodológico, é um paradigma educacional, é um modo de viver e de compartilhar o mundo, como já foi exaustivamente apresentado nas seções anteriores (STRECK, 2010; JARA, 2018; PUIGGRÓS, 1993, 2003; BRANDÃO, 1984, 2009; MEJÍA, 2013; MOTA NETO, 2016; OLIVEIRA, 2015; SCOCUGLIA, 1999; FREIRE, 1993; TORRES CARRILLO, 2011; KOROL, 2007; WAHREN, 2020; RODRÍGUEZ, 2013; KAPPELMACHER; RUBINSZTAIN & SAID, 2018; FALS BORDA, 2008, 2012).

Logo, existem diversas educações populares, que fomentam diferentes pedagogias e se expressam com diferentes modos de organização e circulação, pois há EP: do campo, das comunidades tradicionais, das comunidades quilombolas, das aldeias indígenas, dos assentamentos rurais, das ocupações urbanas, das escolas comunitárias, escolas e universidades públicas, dos coletivos negros, feministas, LGBTQI+.

O movimento de EP vai se nutrindo com as novas contribuições teóricas e metodológicas advindas de movimentos sociais, organizações políticas, de intelectuais de diferentes periferias epistêmicas do globo e aliados (as) situados (as) em centros hegemônicos.

Como elucida Alfonso Torres Carrillo (2009), ao debater sobre as disputas epistemológicas no interior do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe sobre a urgência do coletivo dialogar com novos paradigmas emancipatórios e reinventar suas bases teórico-metodológicas de acordo com os diferentes projetos políticos e epistêmicos emergindo na ALeC:

Desde América Latina se está dando una renovación de la tradición crítica, desde la convergencia entre los aportes de autores consagrados (Fals, Quijano, González Casanova) y las reflexiones de otros pensadores latinoamericanos (Lander, Castro, Walsh, Escobar, Mignolo, Coronil); así, la tradición crítica de influencia marxista entra “en diálogo con nuevas corrientes de pensamiento, tales como la crítica al orientalismo, los estudios postcoloniales, la crítica al discurso colonial de los estudios subalternos, el afrocentrismo y el postoccidentalismo” (RODRÍGUEZ, 2003:10). [...]

Tal vez, el proyecto intelectual con mayor potencia crítica sea la teoría o pensamiento Decolonial (Mignolo, 2006), que reivindica sus raíces no en la tradición moderna occidental, sino en las prácticas culturales de resistencia de los pueblos colonizados y busca cuestionar y subvertir la presencia de la racionalidad y el poder colonial en diferentes prácticas de saber, de poder y de ser, que incluso se reconocen como alternativas (Walsh, 2002) (TORRES CARRILLO, 2009, p. 20).

Existe um movimento em curso dentro das organizações de EP em toda ALeC desde o início do século XXI, isto é, está ocorrendo um processo de problematização dos marcos teóricos e metodológicos que orientam as práticas desses educadores e educadoras em busca de outras fontes ou retomando fontes encobertas e criando novas referências a partir das dinâmicas atuais.

Dentre esses “alimentos” epistêmicos, ontológicos e políticos, destaca-se as contribuições das pedagogias decoloniais elaboradas pela rede modernidade/colonialidade. A teorização da rede emerge da tradição crítica das abordagens sociais, filosóficas, políticas e pedagógicas da ALeC em diálogo com as produções teóricas críticas de diferentes periferias epistêmicas do mundo.

Segundo Mota-Neto (2016):

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 56).

Assim como as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores e educadoras populares da ALeC, é possível destacar que as pedagogias decoloniais se configuram como práxis pedagógicas corporificadas, circunscritas em territórios, carregadas de memórias, afetividades, ancestralidades, compromisso ético, engajamento político e criatividade.

A EP e as pedagogias decoloniais produzem pontos de convergência, pois ambas são gestadas na fronteira moderna/colonial, na resistência, na revolta e na criatividade política-pedagógica. Ambas emergem das vivências e territorialidades das/os educadores/as quilombolas, indígenas, do campo, do movimento negro, de movimentos populares etc.

Afirmar que uma pedagogia é decolonial e é popular não é restringir essas pedagogias a uma tipificação acadêmica ou a uma adjetivação que indica algo menor (ou maior), isto é, o intuito não é provocar uma redução epistemológica do paradigma e movimento de EP ou reduzir as contribuições epistêmicas da rede modernidade/colonialidade/decolonialidade.

O caminho que se abre, a partir das reflexões elaboradas ao longo desses ciclos formativos (formação acadêmica, formação política e diálogos com educadoras e educadores) e com as produções bibliográficas e elaborações teórico-práticas advindas das vivências, das aulas ministradas, das formações políticas, das falas e dos posicionamentos dos (as) educadores (as) populares, permite se entender (ou apostar nesse trabalho) a comunhão e a criação de pedagogias populares e decoloniais. Portanto, congregar duas

atitudes éticas, políticas, filosóficas e educativas, anticapitalistas, antipatriarcais e antirracistas, significa desenvolver práxis pedagógica decolonial e popular/popular e decolonial.

E, por que falar em expressões pedagógicas populares decoloniais? Por que não assumir de uma vez a decolonialidade presente nessas vivências? Como já mencionado, analisar é atribuir sentidos à realidade, aos fenômenos e aos processos educativos e às relações sociais, contudo são atribuições e interpretações que surgem dos elementos da realidade, da história dos coletivos populares e das palavras dos (as) sujeitos (as) envolvidos (as) na construção do conhecimento.

É possível identificar, nos trechos das entrevistas, posicionamentos, intervenções, palavras, ações e interpretações que representam expressões pedagógicas populares decoloniais do/no movimento de EP argentino e brasileiro.

É importante ressaltar que as 12 (doze) entrevistas realizadas e as pesquisas de campo (presencial e virtual) não ofereceram suporte suficiente para outorgar a esses coletivos o “título” de decoloniais, isso não quer dizer que exista um “termômetro”, uma “essência” ou um “estado ideal” que indique o que é decolonial e o que não é. Essa decisão (provisória e precária) de não atribuir uma postura decolonial mais incisiva se justifica pelo respeito às perspectivas e indagações dos (as) sujeitos (as) entrevistados (as) e às disputas internas presentes nesses coletivos.

Com a realização das entrevistas (Buenos Aires [2018]/Belém [2020]), acompanhando as produções bibliográficas dos grupos (livros, cadernos pedagógicos, artigos), participando de formações políticas e pedagógicas dessas organizações, pode-se afirmar que há um movimento crescente dos estudos decoloniais e EP nos coletivos, assim como há uma crescente disputa interna nas organizações sobre as orientações teóricas-metodológicas escolhidas e a necessidade de se posicionar desde uma epistemologia da periferia periférica global.

É possível destacar diversas problematizações dos (as) educadores (as) que apontam para a colonização cognitiva e ontológica ainda presente nos coletivos de EP, tanto nas falas dos (as) educadores (as) do NEP quanto da CEIP-H, assim como há um movimento de reconhecimento de raízes decoloniais presentes na história dos coletivos populares e dos movimentos sociais, raízes que permeiam as vivências, mesmo que inicialmente não se tenha consciência delas; existe uma retomada de elementos pedagógicos descolonizadores que estavam encobertos pelas lógicas hegemônicas modernas/coloniais.

A presente pesquisa não abordou todas as frentes de atuação, grupos de trabalho, espaços socioeducativos, todos os BPs, e não foram realizadas entrevistas com todos (as), ou a maioria, dos (as) educadores (as) dos coletivos populares. A partir das vivências diárias, conversas e entrevistas realizadas, não emergiu de forma direta uma declaração ou manifesto dos coletivos como movimentos decoloniais (até o momento da elaboração deste texto).

Ainda que não tenham se afirmado como movimentos de educação popular decolonial, e isso não significa que é preciso assumir essa bandeira e perspectiva, este é um movimento e paradigma crítico crescente no interior dos movimentos sociais e nas organizações políticas e educativas (MOTA NETO, 2016; TORRES CARRILHO, 2009; WALSH, 2009a; OLIVEIRA, 2010).

Todavia, os coletivos apresentam traços decoloniais, a partir das práticas educativas, das relações com os (as) sujeitos (as) populares e com o posicionamento de parte dos (as) educadores (as)/investigadores (as), nas construções com redes de investigação com outros movimentos locais, nacionais e regionais, e a partir de novas produções teórico-metodológicas que surgem a partir dos territórios educativos populares.

Essas movimentações indicam que esses coletivos estão arquitetando matrizes decoloniais em suas vivências políticas-pedagógicas, por isso o uso da designação “expressões pedagógicas populares decoloniais” neste texto, pois o NEP e CEIP-H estão gestando, desocultando, produzindo e reinventando em seus programas pedagógicos e paradigmas educacionais, políticos e éticos a partir destes contornos decoloniais e populares, expressões que são perceptíveis em maior ou menor grau nas entrevistas que foram apresentadas ao longo do trabalho.

De acordo com Mota Neto (2016), a pedagogia decolonial é uma expressão da educação popular latino-americana e caribenha que se manifesta em cinco matrizes necessárias para a sua consolidação: a) educadores (as) subversivos (as); b) hipótese de contexto; c) valorização da memória coletiva; d) outras coordenadas epistemológicas; e) utopia política.

Como foi possível acompanhar, ao longo das entrevistas analisadas, os coletivos e seus respectivos educadores e educadoras vão tecendo pedagogias decoloniais no movimento de educação popular. Como é possível identificar abaixo, cada ponto traz argumentos de educadores (as) brasileiros (as) e argentinos (as).

a) Pedagogia que requer educadores e educadoras subversivos (as):

O cotidiano dos (as) educadores (as) populares mobiliza uma série de conceitos, posicionamentos e saberes que provocam práticas pedagógicas que desestruturam as concepções modernas/coloniais presentes nas relações sociais micro e macrossociais.

A experiência do NEP é um modo de vida, modo de vida totalmente ligada ao meu fazer como professor [...]. (EDUCADOR ORINOCO, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Como muchas otras actividades que para mí hacen a la experiencia del bachi, a la experiencia de militancia, de participación. (EDUCADORA JURUÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

b) Pedagogia que parte de uma hipótese de contexto:

Todas as ações emergem das escalas mais cotidianas e locais, dialogando com as relações de poder instituídas nos territórios educativos e considerando as contingências políticas, econômicas, culturais e afetivas.

Desde o primeiro momento eu me encantei, porque todas as problemáticas do NEP, eu via que tinha a ver com a minha realidade, de onde eu vim (do interior do Estado). (EDUCADORA XINGU, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

[...] yendo ahora al plano barrial, territorial, sí, estamos en articulación con las organizaciones del barrio. En el plano territorial, las organizaciones que componen nuestro territorio, como las que componen los distintos territorios, son de diverso origen, de diverso color político. (EDUCADOR PURUS, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

c) Pedagogia que valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência:

Os coletivos entendem que suas ações compõem uma herança teórica e metodológica popular e libertadora, ou seja, têm suas raízes nos movimentos de cultura popular, nos processos de revolta popular, nas resistências históricas das comunidades tradicionais, nas organizações sindicais e nos diversos movimentos do campo e da cidade.

Quando falo que “nós somos educadores populares”, nós falamos que nós somos educadores populares freirianos, e que obviamente é uma perspectiva-outra de educação popular. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

Nosotros como bachillerato popular surgimos en el 2004 a partir de varias experiencias que se van a ir sumando y se van a ir amalgamando. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

d) Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas:

Os educadores e as educadoras estão continuamente refletindo acerca das suas práticas educativas, repensando suas metodologias e projetos a partir das inquietações formadas nos encontros pedagógicos, a partir das movimentações teóricas em escala regional e mundial, buscam reaprender suas pedagogias e construir e reconstruir suas epistemologias.

Eu vi então o outro lado, era a perspectiva, muito mais de universidade, era a “pluriuniversidade” que começou a me apresentar uma realidade, múltipla, de grupos diversos. (EDUCADORA ARAGUAIA, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

[...] pero me parece que deberíamos reforzar la latinoamericanización de los contenidos y porque no también irnos también al África y a Asia, digo... Porque yo siento que, por lo menos en la materia que yo estoy, sigue siendo bastante europea. (EDUCADORA SOLIMÕES, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

e) Pedagogia como utopia política:

Um horizonte permanente e princípio inegociável presente na constituição dos coletivos populares é a transformação social, uma vez que o processo de humanização e libertação perpassa todas as ações coletivas, busca se enraizar nos territórios educativos populares e propagar projetos transformadores.

[...] a educação ela é transformação, ela é práxis, ela é gnosiológica, porque a gente está ali pra aprender, a gente quer saber, a gente que entender essa realidade, mas numa perspectiva dialética, a gente sempre toma isso como base pra gente, ser agente transformador dessa realidade. (EDUCADOR JAPURÁ, 2020, COMUNICAÇÃO ORAL, BRASIL).

En una, depende obviamente del lugar, nosotros en particular, tenemos plena autonomía de lo que hacemos, autogestionamos el proyecto político-pedagógico y reclamamos al Estado lo que consideramos que el Estado se tiene que hacer cargo. Que para nosotros es: beca para los estudiantes, financiamiento... los espacios, salarios a los docentes. (EDUCADOR PARANÁ, 2018, COMUNICAÇÃO ORAL, ARGENTINA).

As matrizes pedagógicas decoloniais se manifestam em diversos momentos durante as ações coletivas da CEIP-H e do NEP. Estão presentes de forma fragmentada em alguns momentos e mais consolidadas em outros. São identificadas nos relatos pessoais e coletivos, nas produções (bibliográficas e audiovisuais), nos festejos e atos políticos, assim como entre outras intervenções mais esporádicas, nas quais são articuladas solidariedades de classe, criação, fortalecimento de utopias políticas e sonhos revolucionários.

Outro aspecto importante dessas ações coletivas desde as margens é a construção dos territórios educativos populares a partir das relações pedagógicas/éticas e políticas instauradas pelos (as) educadores (as) populares e diferentes sujeitos (as) dos espaços socioeducativos.

É no seio desses territórios educativos populares que emergem pedagogias de enfrentamento às pedagogias de desenraizamentos/desterritorialização, pois são pedagogias-outras (ARROYO, 2012); outras, pois questionam as pedagogias das ausências e promovem pedagogias da diversidade e da emergência (GOMES, 2019; GONÇALVES, 1985).

Essas pedagogias modernas/coloniais, das ausências e da desterritorialização produzem a exclusão de alteridades ao longo da história e ainda precisam ser mais estudadas e problematizadas, conforme enfatiza Arroyo (2012):

As teorias pedagógicas não têm aprofundado essas pedagogias de desenraizamento, essas tensões entre destruição/construção de saberes culturais, identidades de tantos coletivos humanos desenraizados em nossa história. Nem sequer as pedagogias escolares têm aprofundado sobre essas vivências de desculturização que crianças, adolescentes, jovens e adultos levam às escolas. Reconhecer essas antipedagogias como parte da história da “educação” tornaria essa história mais complexa e incentivaria e construir pedagogias/lugares de refazer identidades desenraizadas. (ARROYO, 2012, p. 205).

A modernidade/colonialidade como deformadora de memórias, identidades, culturas, lugares, subjetividades, saberes e afetos está impregnada em diferentes latitudes, países, cidades, espaços, instituições, ambientes populares, práticas sociais e organizações políticas.

No intuito de combater os processos educativos deformadores, educadores (as) da CEIP-H e do NEP criam, em suas territorialidades educativas populares, dispositivos contra-hegemônicos em relação aos processos de encobrimento fomentados pela colonialidade/modernidade. Criam diferentes pedagogias que buscam “retomar territórios¹” perdidos ou segregados. Em comunhão com os (as) sujeitos (as) pedagógicos (as), elaboram ações políticas e educativas para travar as batalhas entre colonialidade/decolonialidade, territorialização/desterritorialização, afirmação/negação, ausência/emergência com o objetivo de superar essas dicotomias engendradas pela colonialidade.

São dois movimentos simultâneos que podem ser traduzidos da seguinte maneira: durante os relatos de experiências, muitos (as) educandos (as) eram tratados (as) como depósitos dos conteúdos escolares, dos conhecimentos médicos ou objetos da assistência

¹ Conceito de retomada inspirado no movimento de luta do povo Xacriabá.

social impositiva. As vivências com os (as) educadores (as) populares passaram a redefinir as suas relações com o espaço, com demais profissionais e com os seus companheiros e companheiras de trabalho.

A partir desses territórios, que são físicos/simbólicos, busca-se ampliar, de forma mais humana, descolonizada e crítica, as relações com os (as) outros (as) e com o mundo, isto é, educandos (as)-educadores (as) passam a disputar outros espaços, por exemplo: entendem como lugares de direitos os diversos espaços do hospital, da escola, dos centros comunitários e da sociedade em geral, exigem relações outras, isto é, relações que não sejam bancárias e colonizadoras e se compreendem como protagonistas no/com o mundo (FREIRE, 2004; ARROYO, 2012; STRECK, 2014; DUSSEL, 1994; OLIVEIRA, 2015; GOMES, 2019).

E, como já foi assinalado, esse território é físico, isto é, o direito concreto de sujeitos (as) e suas corporeidades, subjetividades, saberes e afetos ocuparem escolas, hospitais, instituição de assistência social, postos de trabalhos, organizações políticas, espaços de lazer etc. Ocuparem não como vítimas do sistema-mundo, mas como seres pedagógicos, éticos e de direitos.

É também território simbólico, pois educandos (as)/educadores (as) não aceitam mais migalhas, nem irão tolerar a ausência e o desrespeito acerca de seus saberes, afetos, memórias, religiosidades e corporeidades. A disputa por territorialidades-outras é potencializada durante os trabalhos pedagógicos do NEP e da CEIP-H. Essas ações coletivas dos (as) educadores (as) populares disputam por latifúndios do saber, ser e poder (ARROYO, 2012, 2013; QUIJANO, 2007).

Evidente que as vivências dos (as) educadores (as) argentinos (as) e brasileiros (as) estão circunscritas e são reconstruídas em territórios urbanos com aspectos socioculturais e políticos próprios de cada país e de cada cidade, mas, ao mesmo tempo, compartilham uma história latino-americana e caribenha de formação política e socioeconômica (Argentina/Buenos Aires – Brasil/Belém) (ZIBECHI, 2007).

Retomando a ideia inicial desta investigação sobre as vivências dos educadores e educadoras populares, é possível se ancorar e se inspirar nas proposições de Arroyo (2013):

O espaço não é mais um tema objeto de uma disciplina, mas são vivências formadoras ou deformadoras, são sujeitos que se formam, se humanizam ou desumanizam em espaços dignos ou indignos. Até suas memórias, seus conhecimentos são espaciais, como também suas aprendizagens. “O sertão me produz”, diz Guimarães Rosa. Ele nos revela esses tensos processos de produção como seres humanos nas vivências do sertão, da terra, do espaço.

Aprender esse viver é viver mesmo. É aprender uma das matrizes mais marcantes de nossa humanização. Trabalhar esse aprender a viver esse saber-se produzidos pelo sertão, a terra, o espaço exigem pedagogias e artes especiais. (ARROYO, 2013, p. 333).

Vivenciar é *sentipensar* com o Outro/a Outra. No sentido falsbordiano, *sentipensar* é sentir desde as especificidades locais, dos hábitos diários, dos desafios cotidianos e saberes populares e pensar essas problemáticas, desafios e saberes a partir da prática social e da emoção envolvida nesses processos, articulando com as dinâmicas sociais globais (regional e mundial), auxiliando a partir de tecnologias racionais, mas uma razão outra, uma racionalidade para além da modernidade/colonialidade (FALS BORDA, 2008).

A vivência de educadores e educadoras da CEIP-H e do NEP contribuem para o movimento de EP latino-americano e caribenho a partir da produção e da circulação de expressões pedagógicas populares decoloniais que apontam para a necessidade de reinventar as práxis pedagógicas e fortalecer a organização política e a inserção social a partir de epistemologias que emergem desde a realidade latino-americana e caribenho/Améfrica/Ameríndia.

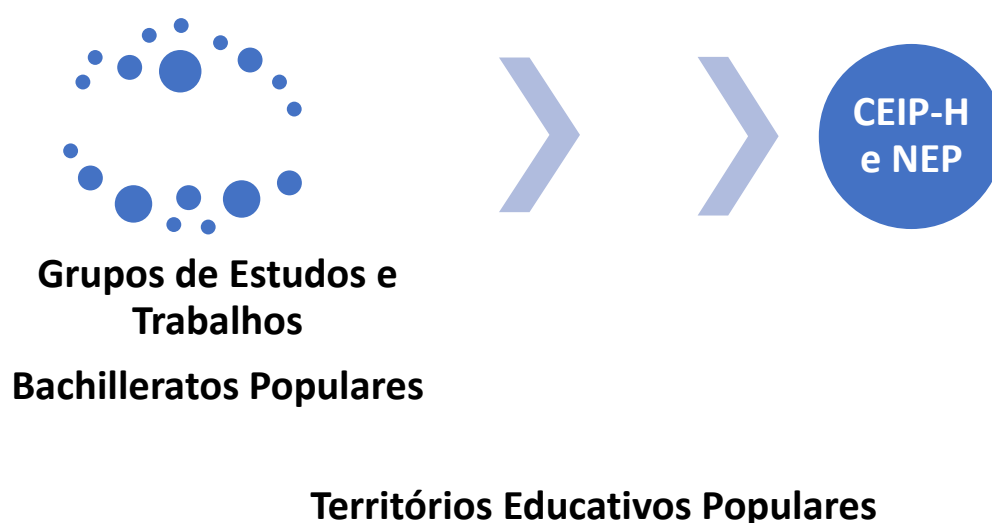
Outra contribuição importante que os coletivos trazem é sobre a necessidade de ocupar a cidade e (re) territorializar (CORREA XAKRIABÁ, 2018) os centros urbanos a partir das ações dos movimentos de EP, ocupar as associações comunitárias, as cooperativas de trabalhadores (as), os centros culturais, os espaços de acolhimento em saúde e serviço social, as brinquedotecas, as escolas públicas, os hospitais públicos, as comunidades ribeirinhas, entre outros espaços.

Os territórios educativos populares compõem o movimento de EP, são territórios que deixam marcas e que elaboram inscrições coletivas nas subjetividades, nos corpos, nas condutas éticas e na construção de utopias. No caso da CEIP-H, esta é um território físico e simbólico marcado pela história de luta das fábricas recuperadas e criador de resistências políticas e pedagógicas-outras. A expressão política/pedagógica e construção da autonomia coletiva dos BPs se consolida cotidianamente em escolas, centros culturais e intervenções políticas pela cidade (NEP, 2020; CEREJA, 2020; CEIP-H, 2019; CEIP-H, 2020).

No caso do NEP, além de ser um núcleo que pertence à universidade pública, com 25 anos de história, com atuações na capital e no interior do Estado do Pará, é um grupo que articula diversos coletivos de EP na região Amazônica brasileira, além de congregar grupos universitários, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, comunidades tradicionais em torno do estudo e da difusão do pensamento filosófico e educacional de Paulo Freire (NEP, 2020; CEREJA, 2020; CEIP-H, 2019; CEIP-H, 2020).

Como é possível visualizar na figura abaixo, nas escolas populares, nas universidades públicas, nos grupos de estudos e trabalhos, nas cooperativas de trabalhadores (as) e nos diferentes espaços socioeducativos, arquiteteta-se, semeia-se e se difunde essas relações intersubjetivas, espaciais, corporais, afetivas, políticas e éticas.

Figura 30: Processo de análise em movimento



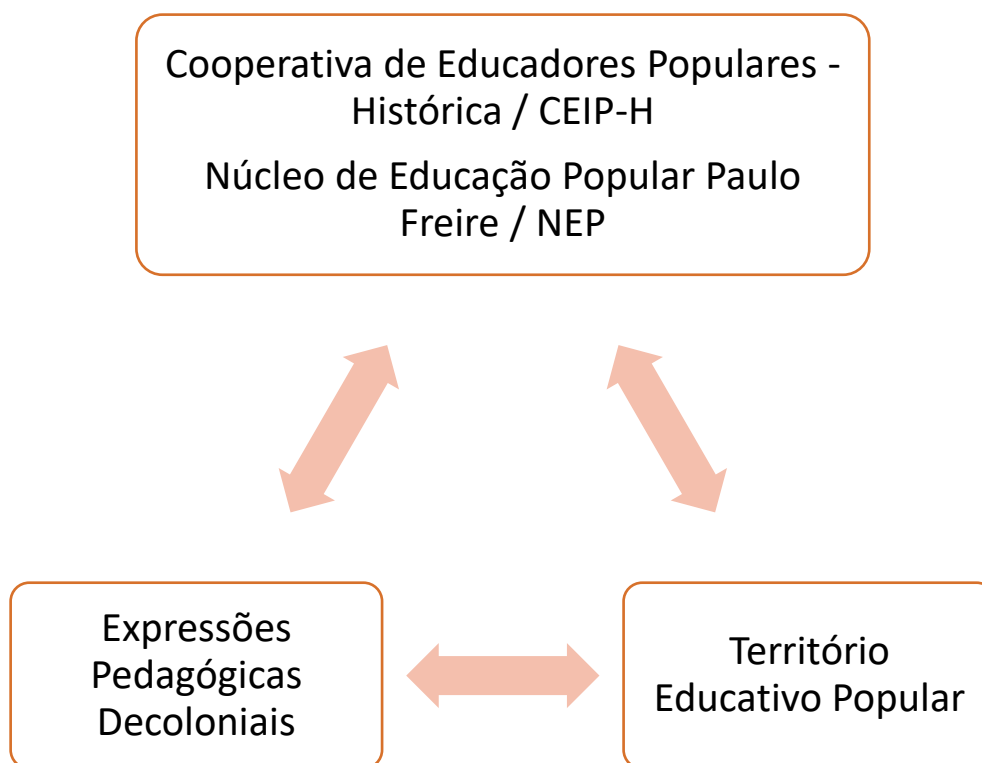
Fonte: Elaborado pelo autor (SOUZA, 2021).

Nesses territórios ocorrem a criação e a recriação de uma educação-outra, elaboração de técnicas de pesquisa, metodologias de ensino, didáticas descolonizadoras, coordenações e gestões democráticas, ressignificação ética e política, invenção de dispositivos pedagógicos participativos, processos avaliativos dialógicos e utopia coletiva transformadora.

A CEIP-H e o NEP são constituídos pelos saberes populares, pelo conhecimento científico crítico e descolonizado, permeados por jogos de poder/saber, estão entrelaçados por diferentes linguagens e dimensões artísticas, são enredados por corpos em movimento, por memórias coletivas e eticidades, por um aglomerado de identidades, são constituições plurais, compostas por singularidades diversas, logo são coletivos construindo unidade na

diversidade em prol da consolidação do território educativo popular e de expressões pedagógicas populares decoloniais.

Figura 31: Conexão entre os núcleos problemáticos



Fonte: Elaborado pelo autor (SOUZA, 2021).

Como a arquitetura dessas vivências contribuem para a educação básica, educação universitária e para o movimento de EP? É possível destacar alguns pontos, que talvez pareçam uma série de obviedades para algumas pessoas, entretanto são aspectos que foram constantemente reafirmados e ressignificados nas cotidianidades dos educadores e educadoras que participaram da investigação.

Dentre as dimensões pedagógicas e políticas que foram se constituindo, pode-se destacar alguns pontos de importância:

- a) O processo de reflexão constante das práticas educativas, dos dispositivos pedagógicos, dos referenciais metodológicos e teóricos é resultado de trabalho ético, político e pedagógico que constitui sua base a partir da realidade e das relações cotidianas dos (as) educandos (as)/educadores (as);
- b) Um currículo descolonizado e popular parte das territorialidades educativas, isto é, tem materialidade, tem concretude, tem geografia, expressa costumes,

simbologias, histórias, vocabulários e aprendizados. São territórios feitos por gente entrelaçada por corpos e performances;

- c) Construção de Políticas Públicas Educacionais desde os coletivos populares e suas realidades interpelando as instâncias da esfera Estatal;
- d) Processos educativos que buscam consolidar autonomia e autogestão coletiva, isso quer dizer, processos que entendem as ações coletivas como fruto de decisões democráticas de educandos (as) e educadores (as).

Os coletivos de EP vão construindo inúmeras diretrizes pedagógicas que apontam para horizontes insurgentes, ações coletivas mais solidárias, condutas éticas e práticas educativas engajadas no processo de descolonização e em propagar territorialidades educativas populares.

Em concordância com Grosfoguel (2016), as universidades, escolas e organizações políticas da ALeC têm operado com estruturas que definem os saberes, memórias e práxis da realidade latina como inferiores. Em virtude dessa estruturação moderna/colonial, o autor entende que o movimento de descolonização desses espaços socioeducativos requer entre outras coisas:

1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.
2. Rompimento com o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental.
3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação intepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso). (GROSFOGUEL, 2016, p. 46).

A partir das margens, as vivências vão conformando territórios e pedagogias, e essas pedagogias e territórios vão elaborando e recriando as vivências dos educadores e educadoras populares. É um processo analético que emerge da exterioridade pedagógica, política e ética. Evidente que essas vivências são contraditórias e fissuradas pela colonialidade, os (as) educadores (as) populares buscam subsumir concepções, dispositivos e práticas forjadas durante embates gnosiológicos, ontológicos e políticos e recriar suas formas de saber, poder e ser no/com os (as) outros (as) e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O correr do rio investigativo que foi narrado, descrito e representado ao longo das páginas nos apresentou a constituição de vivências-outras de educadores e educadoras populares da Argentina e do Brasil. Vivências que são plurais e que se materializam e se corporificam em muitos verbos, substantivos e adjetivos do cotidiano popular.

As vivências carregam trajetórias de vida, diferentes itinerários formativos que cruzam a universidade, o movimento social e a prática docente. Carregam sonhos e desejos semeados no dia a dia do labor pedagógico popular. Alimentam projetos políticos, educativos e de vida erguidos por muitos corpos, subjetividades e territórios.

Apostamos, no início desse trabalho nas confluências pedagógicas, políticas e éticas das vivências educativas dos educadores e educadoras populares como produtora de confluências emancipadoras e construtora de arranjos pedagógicos descolonizadores e humanizadores.

Essa investigação partiu das vivências educativas consolidadas ao longo de décadas, 25 anos no caso do NEP e 17 anos no caso da CEIP-H, práticas educativas socializadas com diversos coletivos populares e movimentos sociais, práticas educativas sistematizadas por educadores (as)/educandos (as) e que são atualizadas constantemente por esses coletivos.

Os pressupostos da tese é o diálogo entre as educações populares libertadoras e as pedagogias decoloniais. Educações populares libertadoras enquanto um conjunto de práticas sociais que emergem dos movimentos populares e cultivam saberes, práticas e discursos críticos e libertadores. Pedagogias decoloniais como uma arquitetura epistêmica, ontológica e política dos “sujeitos subalternizados”. São pedagogia que buscam desestabilizar a geopolítica de conhecimento, a hierarquização ontológica e política engendradas pelo sistema-mundo moderno/colonial/capitalista.

A presente pesquisa pressupõe que o encontro entre esses movimentos/paradigmas/teorias/metodologias é capaz de fortalecer as lutas sociais dos sujeitos e sujeitas populares da América-latina e Caribe, possibilita a revisão crítica, popular e decolonial dos pressupostos teóricos do pensamento crítico social, político e pedagógico criado ao longo da história.

A tese desse trabalho foi sendo questionada e desafiada a todo momento, pois participar dessas vivências educativas, realizar encontros dialógicos com educadores e educadoras de distintas latitudes e desenvolver um trabalho que permitisse a conversa entre essas experiências e suas características, conversar com as diferentes dimensões presentes nas práticas educativas,

enfim, escrever a partir dessas realidades e sobre essas vivências foi desafiador, prazeroso e instigante. Um processo carregado de dúvidas, voltas e inquietações.

Uma dessas inquietações diz respeito à comparação entre as vivências diferentes. Apesar de já existir todo um campo sobre educação comparada que ajudou com técnicas e diretrizes metodológicas durante o processo, viver a cotidianidade dos grupos de educação popular no Brasil e na Argentina sempre rompia com os esquemas elaborados a partir da teoria. O estudo comparado não atendia a essas inquietações, mesmo realizando comparações, o que sobressaiu foi o diálogo entre os casos (o argentino e o brasileiro), dinâmicas de campo que inclusive colocaram em questão os referenciais teóricos e metodológicos base desse texto.

Isso não significa que esses arranjos epistêmicos não foram importantes, ao contrário, foram fundamentais durante todo o processo, contudo os princípios da educação popular libertadora e da decolonialidade somente se tornaram fundamentais a partir do que se exercia na prática investigativa e pedagógica, isto é, a partir da realidade e das relações dialógicas estabelecidas com os/as protagonistas da pesquisa, mediadas por suas territorialidades. As conversas forjadas nas margens dessas relações permitiram construir conhecimentos críticos libertadores e decoloniais, assim como envolver e dialogar com distintas produções teóricas da periferia global.

A presente investigação reafirmou ao longo dos capítulos a tese sobre alguns núcleos centrais de uma práxis pedagógica popular como os seguintes aspectos: educação popular como movimento/paradigma crítico da ordem social e política vigente, como produtora de metodologias participativas e engajadas, de promotora de ações educativas que contribuem para o fortalecimento de ações coletivas e projetos autogestionários, assim como auxilia na luta popular do modo geral, inspirações pedagógicas que conectam politicidade e afetividade transformadora.

Também ratificou a importância de pedagogias que combatem a fragmentação moderna/colonial entre racionalidade e afetividade, entre conhecimento popular e conhecimento científico, e ajudou a fortalecer as categorias de “povo e popular”, compreendidos como campos conceituais que corroboram com a ideia de Dussel (2006) sobre o “bloco histórico analógico dos oprimidos”, isto é, o povo e o popular como espaço concreto e simbólico de recriação imaginária da luta dos/as oprimidos/as e de combate articulado das diferentes opressões produzidas pela modernidade/colonialidade.

A concepção de “povo e popular” que emergiram das conversas e dos diálogos transcritos, dos registros fotográficos e audiovisuais nos alertam sobre a necessidade de repensar de forma crítica e decolonial esses conceitos/práticas/saberes traduzidos nas categorias

“povo” e “popular”. Repensar a partir dos seguintes eixos: a) ainda é preciso desconstruir uma visão ocidental do povo e do popular, visão que enxerga o popular e o povo como sujeitos/as desvinculados da natureza, ou precisam se adaptar ou intervir; b) a visão de que o/a sujeito/a popular é passivo/a diante das dinâmicas sociais ou que esse/a sujeito/a precisa ser salvo/a da sua “ignorância” ou conscientizado/a (tanto para cânones de esquerda como de direita), uma visão paternalista ou apolítica do/a sujeito/a popular; c) o atrelamento do povo, como agente ou paciente, a uma cultura uniforme, ou uma identidade homogênea, ou uma subjetividade vazia que é preenchida pela cultura do *status quo*; d) outro aspecto é compreender o “povo” e o “popular” como território simbólico de conjugação política e de pedagógica da diferença, como já assinalava Paulo Freire com “o/a oprimido/a” ou Enrique Dussel com “as vítimas do sistema-mundo”, é nesse território de tensões e descolamentos que se produz unidade na diversidade.

Outras reflexões importantes que os educadores e as educadoras do NEP e da CEIP-H trouxeram são: a) quais os desafios na relação com o Estado moderno/colonial/capitalista e as demandas das escolas populares (Argentina) e das universidades públicas e espaços socioeducativos (Brasil); b) como reorganizar as ações pedagógicas com as ações coletivas dos movimentos populares; c) como produzir conhecimento no sistema educativo (escola e universidade) permeado pela colonialidade do poder, saber e ser?

Sobre a relação Estado e movimento de educação popular, é preciso ter como ponto de partida que há diversas concepções sobre o Estado e que carecem de outro texto, contudo o que se pode afirmar é que o Estado não é uma entidade neutra, o Estado está a serviço dos grupos hegemônicos e válida a lógica moderna/colonial, contudo existem fissuras que são provocadas pelos movimentos de educação popular, fissuras que abrem caminhos para os (as) sujeitos populares disputarem pautas, pressionarem por políticas públicas e exigir por direitos.

É a partir das “fissuras” provocadas no Estado moderno/colonial que os Bachilleratos Populares nos ensinam que há pautas que precisam ser negociadas, dependendo das contingências históricas, e que há outras reivindicações que precisam ser arrancadas à força. A relação do NEP com a institucionalidade apareceu entre as margens do texto, desde negociações e conflitos com a gestão superior da universidade a tensões com as normas, costumes e políticas das instituições que recebem os (as) educadores (as) do NEP.

Esses dois coletivos ensinam que é preciso ser estratégico, mas sem renunciar a sua autonomia e princípios. Outro dilema que emergiu foi: como lutar e negociar com governos progressistas ou de esquerda? O que fazer quando um governo que emerge da luta social, sindical e popular e se configuram com um Estado com oportunidade de diálogos e conquistas para os movimentos populares e ao mesmo tempo que aplica políticas que precarizam ainda

mais a vida dos/as sujeitos/as populares? Ou quando uma gestão estatal valida reformas educativas que ampliam a lógica neoliberal nos processos educativos? Como ocupar, de maneira crítica e com compromisso ético e com os coletivos populares os espaços que são abertos nesses governos progressistas?

Como enfrentar governos de direita e de extrema-direita que desmobilizam a luta e atacam constantemente as conquistas e os direitos fundamentais desses/as sujeitos/as populares? Os dois coletivos passaram pela “onda rosa” no início do século XXI, por governos de direita e por ações governamentais que expandiram políticas neoliberais (e no caso específico do Brasil, a ascensão de um governo de extrema-direita), e a pergunta que surge é como intervir de forma política e pedagógica nesses cenários? Quais medos e ousadias estão presentes no momento que se escolhe uma estratégia de enfrentamento a esses governos conservadores e autoritários? Outra questão é como articular as demandas específicas dos coletivos de educação popular e as demandas mais amplas da sociedade, isto é, sem perder o sentido, a noção de unidade e a direção das lutas?

Não há uma resposta certa ou fechada sobre essas questões, pelo menos nas entrevistas não apareceram, de forma direta, respostas prontas. O que se sabe é que, ao longo dos anos, esses coletivos foram tomando como referências a tradição crítica e libertadora da educação popular e se orientando a partir dos aprendizados do cotidiano, repensando suas atuações de forma coletiva, ampliando as referências teóricas e metodológicas e aumentando suas alianças conforme os cenários políticos e econômicos vividos.

O reconhecimento pedagógico das vivências, das práticas educativas e dos territórios educativos populares foram ser concretizados na luta e na solidariedade como: a validação da existência dos Bachilleratos como escolas públicas populares; a criação de um Núcleo de Educação Popular na universidade pública e o trabalho com diferentes espaços socioeducativos da cidade.

As lutas do NEP e da CEIP-H subvertem noções de políticas públicas educacionais, construções curriculares e propostas didáticas, uma vez que são ações que surgem dos coletivos, feitas e refeitas pelos (as) educadores (as), educandos (as), trabalhadores (as) e ativistas.

Sobre o papel desses coletivos e de suas ações pedagógicas na reorganização do movimento de educação popular, surgiu a seguinte indagação: como articular os territórios educativos populares e as pedagogias populares decoloniais dos Bachilleratos Populares e do Núcleo Universitário de Educação Popular Paulo Freire com o que denominamos de “trabalho de base”, como semear a formação problematizadora produzidas pelos coletivos?

Talvez a resposta que os coletivos nos apresentem sejam óbvias inicialmente, isso significa dizer que cada ação coletiva, cada pedagogia popular decolonial constituída nos territórios educativos populares e cada vivência dos (as) educadores (as)/educandos (as) semeiam e partilham “microrrevoluções” cotidianas”.

O chamado “trabalho de base”, muitas vezes, é visto como uma “entidade metafísica” que só é encontrada com as “grandes organizações revolucionárias” e apenas com os (as) seus (suas) militantes de vanguarda, todavia esses coletivos nos ensinam que as grandes transformações e trabalhos políticos libertadores residem nas vivências mais cotidianas, nas pequenas pedagogias engendradas numa escola pública, num centro comunitário ou num hospital, reside no trabalho afetuoso com a autoestima dos (as) educandos (as) populares, no reconhecimento dos seus saberes e na escuta desses (as) educandos (as) populares.

Esse trabalho de base amplia a atuação quando se articula às diferentes demandas trazidas pelos (as) sujeitos (as) populares, demandas sociopolíticas, econômicas, pedagógicas e afetivas. Sejam as demandas mais locais ou mais gerais e intercontinentais, estar presente na vida dos (as) sujeitos (as) populares é construir coletivamente territorialidades educativas populares, são ações libertadoras e decoloniais que vão se multiplicando, ora de forma gradual e lenta, ora de forma insurgente e explosiva.

O maior desafio desse trabalho de base é, sem dúvida, manter as conexões territoriais populares decoloniais. Por exemplo, umas das causas do Brasil hoje, neoconservador, ultraneoliberal e neofacista, é desconectar os (as) sujeitos (as) populares do modo fascista de vida atual e reconectar os coletivos populares e os (as) sujeitos (as) populares a modos-outros de viver e de fazer política.

Reconectar os movimentos sociais, os partidos políticos, as organizações sindicais com os seus territórios e com seus (suas) sujeitos (as) populares. Isso não quer dizer que esses movimentos deixaram de existir, eles sempre continuaram ali presente; a disputa para ocupar o Estado e a chegada nesses espaços estatais trouxeram muitas conquistas e garantia de direitos, no entanto, ao mesmo tempo, desconectaram parte dos (as) ativistas das vivências populares, ou seja, abriu-se espaços para movimentos políticos ultraconservadores e para inserção de gramáticas fascistas.

Reconectar com os (as) sujeitos (as) populares nada mais é que “ser a base”, “ser o território”, “ser o conhecimento”, “ser popular e decolonial” é vivência, é aprender com o movimento e os (as) sujeitos (as) que estão em movimento. Esse deslocamento ajudará a entender: o que mudou? Quais códigos, símbolos e significados surgiram? Quais os (as) novos

(as) agentes e quais suas estratégias nessa ocupação conservadora e fascista dos territórios populares?

Ainda, repensar a mídia, as gramáticas, as tecnologias, as linguagens, os financiamentos e as formações políticas, é se indagar sobre os limites e riscos de se ocupar o Estado moderno/colonial/capitalista? É se perguntar o que é negociável e o que é inegociável para o movimento popular? Como ocupar o Estado de forma popular e democrática se sem perder a conexão com os territórios educativos populares? Bem, a CEIP-H e o NEP nos ensinam que o caminho é o antigo (porém renovado e com novas armadilhas), é trabalhar com a base, a base é educadora, aprender na base do erro e do acerto, aprender o que mudou e como mudou! Quais são as novas estratégias e armadilhas? Quais as novas ferramentas de luta? Nos anos 60 e durante a Ditadura Militar, o movimento de educação popular não tinha respostas prontas! Ser base, ser popular, ser decolonial é se reconectar continuamente com a dinâmica do vivido.

Outra inquietação é sobre a produção de conhecimento, tanto o NEP e quanto a CEIP-H já possuem um repertório bibliográfico e audiovisual estabelecido e maduro que chega em diferentes lugares, influenciam educadores (as) para além das suas sedes. Produções pedagógicas que orientam na formação de graduandos (as) de outras universidades, na formação de educadores (as) atuantes em diferentes instituições públicas e na formação de militantes populares e ativistas culturais.

Uma reflexão importante apresentada nas conversas e nas práticas educativas é que há, no interior desses coletivos, uma leitura crítica e descolonizadora acerca dos cânones epistêmicos. O que se percebeu durante a pesquisa é que crescem, cada vez mais, as críticas à colonialidade do saber presente nas formações pedagógicas e nas referências teóricas e metodológicas. Há debates de reivindicação e incorporação de outras referências para além do padrão ontológico e cognitivo eurocentrado/moderno/colonial/patriarcal/capitalista/ branco.

Esse movimento e deslocamento teórico e prático se configura, ao longo da investigação, como popular e decolonial. Esse avanço se traduz na publicação de livros e de cadernos pedagógicos, na costura de manifestos e cartas com posicionamentos políticos, nas realizações de eventos e rodas de conversas com outros movimentos sociais, na elaboração de oficinas e de formações pedagógicas sobre temáticas de raça, gênero, classe social, sexualidade, ancestralidade, religiosidade, interculturalidade, epistemologias do sul e pedagogias libertadoras da América Latina e Caribe.

As elaborações teóricas e metodológicas nascem das vivências, nas práticas educativas e nas relações de afeto e de luta. Ao longo do trabalho, estas foram se manifestando em categorias temáticas que congregam trajetórias, formações, sentimentos, percepções,

posicionamentos ético-políticos, aprendizagens, sonhos, concepções de mundo; temáticas que formaram pedagogias itinerantes, projetos autônomos e populares de escola pública, concepções de mundo e de educação que consideraram os aspectos dialógicos, artísticos, as diferenças e as simetrias do cotidiano, as escutas e percepções das alteridades populares, entre outras categorias.

O território educativo popular e as expressões pedagógicas populares decoloniais são contribuições que nos ajudam a repensar as estratégias educativas para estabelecer ou fortalecer os vínculos com os (as) sujeitos (as) populares e os bairros, instituições e movimentos sociais circunscritos nessas vivências.

Também ficou evidenciada a produção de pedagogias populares e decoloniais, uma vez que são pedagogias forjadas nesses territórios e nas relações desses sujeitos e sujeitas com o mundo, pedagogias que criticam qualquer colonização cognitiva, afetiva, ontológica e política. São pedagogias que buscam decolonizar a partir das raízes dos povos latino-americanos e caribenhos e buscam estabelecer alianças éticas, políticas e epistemológicas nas produções de conhecimento e nas lutas políticas de coletivos populares em diferentes latitudes e longitudes da periferia do sistema-mundo.

Como as vivências educativas dos (as) educadores (as) populares da CEIP-H (Argentina) e dos (as) educadores (as) populares do NEP (Brasil) contribuem para a construção de pedagogias decoloniais? A presente tese evidenciou ao longo dos seus 07 capítulos que essas contribuições são processuais, são feitas de baixo e de forma horizontal, são cheias de armadilhas, erros e equívocos, são feitas de emoções, é preciso ter raiva e amor, indignação e solidariedade, é produzida na revisão teórica-metodológica das bases epistemológicas, ontológicas e políticas que constituem nossas subjetividades, conhecimentos, concepções de mundo e posturas éticas.

A contribuição são pedagogias vinculadas aos seus territórios educativos que cultivam solidariedade, criticidade e conhecimento significativo e transformador. Contribuições que permitem uma ocupação e cobrança crítica e ética do Estado Moderno/Colonial e que fomenta fissuras para que possam nascer sociabilidades-outras, sociabilidades e pedagogias descolonizadas e populares.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, 2014.

ALFIERI, Ezequiel Darío. **Los Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas**: La construcción de la Escuela Pública Popular en los marcos del sistema educativo argentino. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, 2018.

ALFIERI, Ezequiel; LÁZARO, Fernando. Lo político pedagógico: los Bachilleratos Populares en Argentina. **Bachilleratos Populares na Argentina: a disputa política pedagógica da educação popular**. **Revista Cocar** V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8 /Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ALMEYRA, Guillermo. Los movimientos sociales en Argentina, 1990-2005. **Argumentos**, núm. 48-49, 2005.

ARGENTINA. **Decreto 406/2011**. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, N° 3713, 26 de Julio de 2011.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional N° 26.206**. Boletín Oficial de la República Argentina, Año CXIV, N° 31.062, 28 de diciembre de 2006.

ARGENTINA. **Ley n° 26.206**. Ley de Educación Nacional. 2006.

ARGENTINA. **Normativa sobre planes de estudio de nivel medio en la órbita del Ministerio de Educación del G.C.A.B.A**. Buenos Aires: Ministerio de Educación Dirección General de Planeamiento Educativo, 2010.

ARGENTINA. **Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación N° 3520/2010**. 2010.

ARGENTINA. **Resolución del Ministerio de Educación N° 250**. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, N° 3708, 19 julio 2011.

ARGENTINA. **Resolución del Ministerio de Educación N° 279 - MEGC/10**. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, N° 3434, 4 de junio de 2010.

ARGENTINA. **Resolución del Ministerio de Educación N° 669/MEGC/08**. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, N° 2925, 8 de Mayo de 2008.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BELÉM – PARÁ. **Projeto Cátedra Amazônida Paulo Freire**. Universidade do Estado do Pará / Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, 2015.

BELÉM – PARÁ. **Projeto Pedagógico Núcleo de Educação Popular Paulo Freire**. Resolução n°. 903/03, de 17 de dezembro de 2003 – CONSUN. Universidade do Estado do Pará: Conselho Universitário da Universidade do Estado do Pará, 2003.

BELÉM-PARÁ. **Carta-Manifesto de Movimentos e Coletivos de Educação Popular com Propostas para a Política de Educação Popular em Belém e as Celebrações em torno do Centenário de Paulo Freire**, 2020.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**. Presidência da República: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, DE 10 março de 2008** – Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.**

Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Articulação Social/ Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014.

CABRAL, Fabiola Barroso; SOARES, Marlen Lorena; TEIXEIRA, Hanna T. G. Corrêa Leão; CAMPOS, Louise Rodrigues; SOUZA, Regivana Gomes dos Santos. Ensino Freireano de Filosofia com Crianças: um olhar para os encontros pedagógicos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e narrativas pedagógicas.** Belém: NEP/CCSE/UEPA. Grafica & Editora Santa Cruz, 2018.

CASANOVA, Pablo González. **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL Ramón (eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005a.

CEIP Histórica. **Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA.** Buenos Aires: Naranja en Flor- Editorial Rioplatense, 2016.

CEIP-H (Cooperativa de Educadores (as) Investigadores (as) Populares - Histórica). **Presentación libro: Educación Popular desde los bordes.** Facebook, 23 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ceiphistorica/videos/556196465177952>> Acessado em: 17 fev.2021.

CEIP-H (Cooperativa de Educadores (as) Investigadores (as) Populares - Histórica). **Conversatorio sobre Educación Popular em tempos de Pandemia**. Facebook, 28 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ceiphistorica/videos/876992226152764>> . Acesso em: 17 fev. 2021.

CEREJA (Centro de documentação e memória da educação de jovens e adultos da Amazônia). **Núcleo de Educação Popular Paulo Freire**. You Tube, 09 set. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1f0I9E8CRhA>> Acesso em: 17 fev. 2021.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT). UNB: Brasília – DF, 2018.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas** (Col), núm. 26, 2007.

CURIEL, Ochy. **Descolonizando el feminismo**: una perspectiva desde America Latina y el Caribe. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento feminista, Buenos Aires, 2009.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de la liberación ensayos preliminares y bibliografía**. 5a. Ed. Ed. Nueva América, Bogotá, 1995.

DUSSEL, Enrique . **20 Tesis de política**. México. Siglo XXI, 2006.

DUSSEL, Enrique. 1492 **El encubrimiento del Outro Hacia El origen del “mito de La Modernidad”**. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. Colección Academia. La Paz: Plural Editores – Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA, 1994.

DUSSEL, Enrique. **A produção teórica de Marx**: um comentário aos Grundrisse. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de La Liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.

DUSSEL, Enrique. **La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel**. México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Método para una filosofía de la liberación**. Salamanca, España: Sígueme. 1974.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

FALS BORDA, Orlando. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). **Peripecias**, 2008.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasilense, 1988.

FALS BORDA, Orlando. Metodología (IAP). In: HERRERA FARFÁN, Nicolás Armando y LÓPEZ GUZMÁN, Lorena. (Comps.) **Ciencia, compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros, 2012.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Políticas para la educación básica en Argentina los desafíos de la “inclusión”. **Revista Retratos de la Escuela**, Brasilia, v. 8, n. 14, p. 65-79, ene./jun. 2014.

FELTRIN, Tascieli; CORRÊA, Guilherme Carlos; RIGUE, Fernanda Monteiro. **Educação Popular no Brasil**: contribuições do movimento libertário para a educação de jovens e adultos, no século XX. ANAIS DA XI ANPED SUL. Paraná, Curitiba: UFPR, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FINNEGAN, Florencia. La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. **Encuentro de Saberes**, 2016.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Desenvolvimentismo**: a construção do conceito. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 7^a ed. São Paulo: Editora Brasilense, 1988.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Tolerância. ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: RS: L&PM, 2013.

GARCÍA, Javier. Bachilleratos Populares y Estado: relaciones complejas y dinámicas popular. **Publicar - Año XIV**, 2016.

GARCÍA, Javier. **La producción cultural del sujeto crítico**: Construcciones de conocimientos en “bachilleratos populares” [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2018.

GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular). **10 años de Bachilleratos Populares en Argentina: Debate de las Coordinadoras**: Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, Batalla Educativa. Cuadernillo de debate, n.1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UBA-GEMSEP, 2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Movimento Operário e Educação Popular na Primeira República. **Cad. Pesq.**, São Paulo (57):30-38, maio 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLUZ, Nora. **Las luchas populares por el derecho a la educación**: experiencias educativas de movimientos sociales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2019.

Gomes, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GONÇALVES, Ana Karla da Costa; LEAL, Milene Vasconcelos. Práticas pedagógicas dialógicas: um olhar para a educação com idosos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: Pesquisas e narrativas pedagógicas. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Grafica & Editora Santa Cruz, 2018.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed.- São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Produção do Conhecimento: Novas épistemês, novas rupturas. In: KIAMVU, Tamo; PAMBO, Alexandre C.; DOMINGOS G. N. Nzau. (Org.). **(Re)pensar a dimensão científica do conhecimento**. 1ed. Luanda/São Paulo: CAPATÊ, 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000.

GONÇALVES, Luiz. Alberto., (1997). O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Um estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, 31(1), 25-49, 2016.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidade Belém, Pará, Brasil**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>> Acessado em 10 fev.2021.

INSTITUTO PEABIRU. **Belém Ribeirinha, Marco Contextual**. Belém: Instituto Peabiru, 2014. Documento interno, julho de 2005.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

JARA, Oscar. **La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas**. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja: San José, Costa Rica, 2018.

KAPPELMACHER, Ana Lea Blaustein; RUBINSZTAIN, Paola; SAID, Shirly Laura. Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los bachilleratos populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina. In: MÉNDEZ, Héctor René Mena *et al.* **Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Washington : Transnational Institute of Latin America ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEALC-Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, 2018.

KOROL, Claudia (Org.). **Feminismos populares: Pedagogías y políticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Editorial Chirimbote; America Libre, 2016.

KOROL, Claudia (Org.). **Hacia una pedagogía feminista** - 1º 1a ed. El Colectivo, América Libre, 2007.

KRICHEKY, Marcelo David. (Org.). **Los centros educativos denivel secundario (cens) Una escolarización invisibilizadapero masiva** - Secundario adultos. Gerencia operativa de investigación y estadística. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponível em: < https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/06_cens.pdf > Acesso em Jan. 2020.

LACLAU, Ernesto. O retorno do “povo”: razão populista, antagonismo e identidades coletivas. *Política & Trabalho*. **Revista de Ciências Sociais**. n. 23. Out, 2005.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LORENZATTI, María del Carmen *et al.* **Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa**. 1a ed. - Río Cuarto: UniRío Editora, 2019.

MADEIRA, Ana Isabel. **Perspectivas Actuais da Investigação em Educação Comparada: Um Olhar Luso-Brasileiro**. Conferência de Abertura do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada / PUCRS – Porto Alegre, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. v31. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2.ed.rev.ampl. - Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARX, Karl. A **ideologia alemã**. COSTA, L. C. C. (trad.) São Paulo: Martins Fontes. 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio - La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educación Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MÉNDEZ, Néilson. O Anarquismo na América latina: um esboço sobre sua história, características e perspectivas. **Verve**, 22, 23-42, 2012.

MERCÊS, Ronielson; DIAS, Amanda; MOREIRA, Elinalda et al. Educação Sexual dialógica e crítica freireana: relatos de práticas educacionais. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: Pesquisas e narrativas pedagógicas. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Grafica & Editora Santa Cruz, 2018.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y Emancipación**. 1(2): 2009.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Revista Educação Online**. n. 14, p.25-38, ago./dez. de 2013.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares. **Relatório - Curso de Formação de Educadores (as) Populares das Amazônias**. Belém: UEPA-CCSE, 2019c. [no prelo]

MOTA NETO, João Colares; OLIVEIRA, Ivanilde. (Org.). **Memórias da educação de jovens e adultos em práticas de educação popular em Belém nas décadas de 1970 e 1980**. Belém: Eduepa, 2019b.

MOTA NETO, João Colares; OLIVEIRA, Ivanilde. (Org.). **O Legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2019a.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 14, maio/out. 2010.

NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire). **25 anos do NEP: Paulo Freire e as Ações de Ensino, pesquisa e extensão do NEP**. You Tube, 08 out. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lf9DYCxz1ic>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NEP. **Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)**. Disponível em: <<http://nepuepa2.blogspot.com.br>> Acessado em: 01 Jun. 2020.

NERI, Isabell Theresa Tavares; RODRIGUES, Margarida; LEAL, Milene Vasconcelos; MONTEIRO, Paula. Educação de jovens, adultos e idosos: reflexões sobre um relato de experiência na construção de práticas alfabetizadoras populares freireanas. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Relatos de pesquisas e práticas educacionais**. Belém: NEP/CCSE/UEPA, 2015.

NERI, Isabell Theresa Tavares; SOARES, Priscila Costa; ARAÚJO, Gilvana. Prática de educação popular com mulheres da Amazônia: contribuições ao processo de inclusão escolar. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e narrativas pedagógicas**. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Grafica & Editora Santa Cruz, 2018.

NILMA LINO GOMES. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAÚJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesqui. prá. Psicossociais**. vol.12 no.2 São João del-Rei abr./jun. 2017.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa, RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, 15(28), 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Educação, trabalho docente e justiça social: desafios para uma inclusão democrática**. Belo Horizonte: Unika, 2015.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade.; PINI, M. E.; FELDFEBER, Myriam. Políticas educacionais e formas de regulação: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, Myriam. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; COSTA, Lúcia Helena Martins da; BARBOSA, Rafael Grigório Reis. Proposta Freireana de Comunicação livre. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. Saberes culturais em práticas de educação popular na Amazônia paraense: contribuições para uma epistemologia do sul. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (orgs.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Relatos de pesquisas e práticas educacionais**. Belém: NEP/CCSE/UEPA, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e narrativas pedagógicas**. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Grafica & Editora Santa Cruz, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação em ambientes hospitalares com jovens e adultos: estratégias para a inclusão socioeducacional. In: MOTA NETO, João Colares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: relatos de pesquisas e de práticas educacionais**.: Belém - PA: Universidade do Estado do Pará-Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. 2. ed. Belém, PA. UNAMA, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; DIAS, Alder Sousa. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev. [online]**. 2010.

ORTIZ, Renato. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização da cultura. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

PEREIRA, José Maria Dias. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p.121-141, jul.-dez. 2011.

PÉREZ, Germán J.; PEREYRA, Sebastián. La protesta social entre las crisis de la democracia argentina. **Revista SAAP**. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político, vol. 7, núm. 2, noviembre, 2013.

PINEAU, P. **El concepto de educación popular**: un rastreo histórico. Buenos Aires: Temas de historia de la educación, 1994.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios na América Latina/Abya Yala. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales. 2012.

PUIGGRÓS, Adriana. História e perspectiva da educação popular latino-americana, In: GADOTTI, Moacir; TORRES CARLOS A. (Org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. Tradução de: Jaime Bizet. 2. ed. – Brasília: Ibama, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana, Universidad de Buenos Aires. En: GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos Alberto (Comp.) **Educación Popular, Crisis y Perspectivas**. Buenos Aires, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. La elección categorial: alternativas y educación popular. In: Rodríguez, Lidia. **Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina**. - 1ª ed. - Buenos Aires: APPEAL, 2013

RUBINSZTAIN, Paola; SAID, Shirly; ATRATTA, Fernando. Investigación, docencia y militancia en educación popular. Aportes a partir del recorrido del GEMSEP en Argentina. **Revista Latino-americana e Caribenha de Educação e Política (La Piragua)**. Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe. N.41. Noviembre, 2015.

RUGGER, Andrés. Las empresas recuperadas por sus trabajadores, en torno a los problemas y las potencialidades de la autogestión obrera. In: RUGGER, Andrés (Org.). **Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina**. Universidad de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2015.

SALVADORI, Maria Angela Borges; BICCAS, Maurilane de Souza. Comparar: verbo transitivo; uma conversa com Jürgen Schriewer. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 549-564, abr./jun. 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade do início do século XXI**. 9ª ED. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCASSO, Martín Guillermo. ¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Cómo monitorear las metas de universalización de la educación secundaria. **Propuesta Educativa**, 2018.

SCHRIEWER, Jürgen. La reconciliación entre la Historia y la Comparación. **Revista Española de Educación Comparada**. nº. 34, 2019.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos CES (Online)**, v. 18, p. 1-5, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2018.

SOUZA, Sulivan Ferreira de. **Colonialidade do saber no ensino de Filosofia**: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém: CCSE-PPGED/UEPA, 2017.

SOUZA, Sulivan Ferreira De; OLIVEIRA, Ivanilde; CAMPOS, Louise Rodrigues. A educação popular na Amazônia. *Revista de Educação Popular*, v. 17, n. 1, p. 10-27, 18 jun. 2018.

STRECK, Danilo et al. Pensamento Pedagógico em nossa América Latina: uma introdução. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo Romeu *et al.* **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, Danilo Romeu; ABBA, Maria Julieta; SOUZA, Cláudia Schiedeck Soares de. Tendências e desafios da pesquisa em educação comparada: entrevista com Jürgen Schriewer. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, p. 1-20, e14551, jul./set. 2019.

TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos.

Revista Lusófona de Educação, 24, 2013.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. **Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. Anais. Salvador: UNEB, 2006.

TEXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

TORRES CARILLO, Alfonso. **La Educación Popular: Trayectoria y Actualidad**. 2. ed. Bogotá: Editora El Buho, 2016.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **Educación popular, trayectoria y actualidad**. Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Prácticas de Educación Popular en los Centros del CEAAL. In: CÉSPEDES, Nélica; GOLDAR, María Rosa; LEIS, Raúl; VALADÉZ, Celina. **La Piragua - Revista Latinoamericana de Educación y Política**. n.30. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe: Panamá, 2009.

TRINCHERO, Hugo. Las Empresas Recuperadas: Autogestión Obrera En Argentina y América Latina: una presentación. In: RUGGER, Andrés (Org.). **Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina**. Universidad de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2015.

WAHREN, Juan. Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales. **Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS**, vol. 33, n.º 47, julio-diciembre 2020.

WAHREN, Juan. **Territorios Insurgentes: La dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina**. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

WAHREN, Juan; AGUILÓ, Victoria. Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. **Argumentos - UAM-XOCHIMILCO**, México. 98.Año 27, núm. 74. Enero-Abril, 2014.

- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007a.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB-Abya-Yala, 2009a.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: UASB-Abya-Yala, 2009a.
- YIN, Robert K. **Estudios de Caso: planeamiento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZIBECHI, Raúl. **Territorios en resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas.** Buenos Aires: Lavaca Editora, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – BRASIL

Nome:

Cor /Raça / Etnia:

Idade:

Gênero:

1. Trajetória

1.1 Fale um pouco da sua origem (cidade, região do Brasil, relação familiar) e comente sobre a sua formação acadêmica.

1.2 Como a educação popular entrou na sua vida? Quando e como foi o primeiro contato? Você pode contar um episódio marcante?

1.3 Quais motivos levaram você a fazer parte do coletivo de educação popular?

2. Sentidos criados nas vivências

2.1 Qual a importância do coletivo de educação popular para os (as) educandos (as) e os profissionais dos espaços educativos?

2.2 Como são estabelecidas as relações do coletivo de educação popular com os territórios pedagógicos? E qual a relevância e o significado dessas relações? Você pode contar sobre algum momento significativo dessas relações?

2.3 Como são estabelecidas as relações do coletivo de educação popular com a Universidade e o Estado? Há tensões? Parcerias? Você pode contar um episódio marcante?

3. Aspectos Pedagógicos e Epistemológicos

3.1 Como são construídos os vínculos entre os grupos de trabalho do coletivo de educação popular e os territórios educativos?

3.2 Como e quem estabelece as metodologias adotadas? E quais suas características?

3.3 Como são articulados os conhecimentos construídos nos grupos de trabalho do coletivo de educação popular com a vida cotidiana? Como são desenvolvidos os processos avaliativos?

3.4 São abordados autoras ou temáticas da América Latina nas atividades?

3.5 As temáticas sobre diversidade e diferenças (como referente a gênero, classe social e relações étnico raciais) são abordadas nas atividades? Caso sim, de que forma? Gostaria de compartilhar algum episódio?

4. Educação Popular e Pandemia

4.1 Quais problemáticas e mudanças à pandemia de COVID-19 trouxeram para o movimento de educação popular?

4.2 Na sua concepção quais alternativas político-pedagógicas podem ser tomadas para reinventar a práxis dos (as) educadores (as) populares no contexto de pandemia? Há no horizonte o inédito-viável?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ARGENTINA

Nombre: **Color / Raza / Etnia:** **Edad:** **Género:**

1. Trayectoria

1.1 Cuéntenos un poco sobre su origen (ciudad, región de Argentina, parentesco) y comente su formación académica.

1.2 ¿Cómo llegó la educación popular a tu vida? ¿Cuándo y cómo fue el primer contacto? ¿Puedes contar un episodio notable?

1.3 ¿Cuáles son las razones que lo llevaron a formar parte del colectivo de educación popular?

2. Significados creados durante las experiencias

2.1 ¿Cuál es la importancia del colectivo de educación popular para los estudiantes y profesionales en los espacios educativos?

2.2 ¿Cómo se establecen las relaciones del colectivo de educación popular con los territorios pedagógicos? ¿Y cuál es la relevancia y el significado de estas relaciones? ¿Puede hablarnos de algún momento significativo de estas relaciones?

2.3 ¿Cómo se establecen las relaciones colectivas de educación popular con la Universidad y el Estado? ¿Hay tensiones? Asociaciones ¿Puedes contar un episodio notable?

3. Aspectos pedagógicos y epistemológicos

3.1 ¿Cómo se construyen los vínculos entre los grupos de trabajo del colectivo de educación popular y los territorios educativos?

3.2 ¿Cómo y quién establece las metodologías adoptadas? ¿Y cuáles son sus características?

3.3 ¿Cómo combinar el conocimiento construido a partir de los grupos de trabajo en el colectivo de educación popular con la vida cotidiana? ¿Cómo se desarrollan los procesos de evaluación?

3.4 ¿Se abordan temas o autores latinoamericanos en las actividades?

3.5 ¿Se abordan en las actividades los temas sobre diversidad y diferencias (en cuanto a género, clase social y relaciones étnicas raciales)? ¿Si es así, cómo? ¿Te gustaría compartir un episodio?

4. Educación popular y pandemia

4.1 ¿Cuántos problemas y cambios trajo la pandemia COVID-19 al movimiento de educación popular?

4.2 En su opinión, ¿qué alternativas político-pedagógicas se pueden tomar para reinventar la praxis de los educadores populares en el contexto de una pandemia? ¿Hay algo viable sin precedentes en el horizonte?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

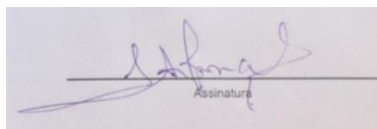
Pesquisador Responsável: Prof. Dr Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - laog@fae.ufmg.br - DECAE/FAE/UFMG +55 31 3409-5326

Pesquisador Corresponsável: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza / Doutorando em Educação DLA/PPGE/UFMG – sulivantris@gmail.com - +55 31 9 85413956 / +54 11 9 57367949

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: **“Experiências de Educação Popular na América Latina: Um diálogo entre Brasil e Argentina”** que objetiva analisar: **Como as experiências de educação popular da Argentina e do Brasil contribuem para a construção de pedagogias descolonizadas.** Esse trabalho está ligado ao Doutorado Latino Americano em Educação do Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

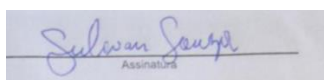
Caso decida participar, você irá participar de conversas e entrevistas. As entrevistas, se você permitir, serão gravadas e filmadas, posteriormente, transcritas integralmente. Fica garantido, a cada um (a), o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição, a qualquer momento da pesquisa. Os locais e horários para os encontros serão combinados, conforme a sua disponibilidade e preferência. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcida. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que a sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Consideramos que toda pesquisa envolvendo pessoas apresenta riscos. Os danos poderão aparecer de imediato ou algum tempo após o término da pesquisa, comprometendo as pessoas individualmente. Os riscos podem aparecer nas entrevistas, através de perguntas que gerem invasão de privacidade, algum tipo de discriminação ou estigmatização, constrangimento a partir dos conteúdos revelados. E também, após a análise dos dados é possível cometer equívocos e/ou falsas interpretações.



Assinatura

Pesquisador Responsável: Prof. Dr Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

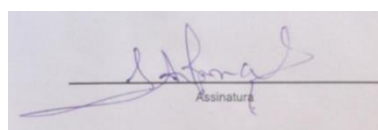


Assinatura

Pesquisador Corresponsável: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza

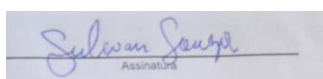
Assim, havendo algum desconforto durante a realização das entrevistas você pode preferir não falar de algum assunto ou tema, decidir interromper a entrevista por algum motivo pessoal, você também pode, depois de realizada a entrevista, decidir a qualquer momento apagar algum trecho dela, ou solicitar para que o pesquisador não mencione alguma passagem. Pode ocorrer constrangimento e/ou incômodo pelo uso do gravador (ou gravação das videochamadas); pela presença do pesquisador assistente nos ambientes que você frequenta ou durante as videochamadas. Se houver situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a entrevista. Tentaremos ao máximo deixar você confortável nos encontros com o pesquisador assistente, respeitando a sua fala, seu tempo e ambiente. Você possui total liberdade para se desligar da pesquisa a qualquer momento. Frente aos riscos possíveis, garantiremos acesso irrestrito aos materiais coletados e aos resultados individuais; local reservado; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; a não violação a integridade física, psicológica e social dos sujeitos; a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, por meio da não utilização das informações em prejuízo das pessoas. A partir dessas práticas queremos garantir condições da pesquisa ser bem suportada, fisicamente, psicologicamente e socialmente pelos sujeitos envolvidos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para os telefones que deixamos abaixo, estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa. ***Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado em caso de dúvidas em relação ao aspecto ético da pesquisa (endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3409-4592).*** Você também o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional. Os dados que você irá nos conceder serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Se você tiver algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.



Assinatura

Pesquisador Responsável: Prof. Dr Luiz Alberto Oliveira Gonçalves



Assinatura

Pesquisador Corresponsável: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza

Este documento foi impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com os pesquisadores, além de uma terceira via digital enviada por e-mail.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - laog@fae.ufmg.br - DECAE/FAE/UFMG / +55 31 3409-5326

Pesquisador Corresponsável: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza / Doutorando em Educação - DLA/PPGE/FAE/UFMG – sulivantris@gmail.com / +55 31 9 85413956 / +54 11 9 57367949

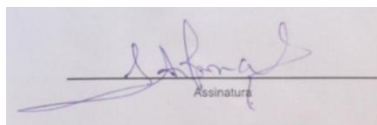
Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31) 3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “Experiências de Educação Popular na América Latina: Um diálogo entre Brasil e Argentina” na condição de voluntária/o.

Local e Data

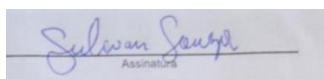
Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “Experiências de Educação Popular na América Latina: Um diálogo entre Brasil e Argentina”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.



Assinatura

Pesquisador Responsável: Prof. Dr Luiz Alberto Oliveira Gonçalves



Assinatura

Pesquisador Corresponsável: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL / ARGENTINA

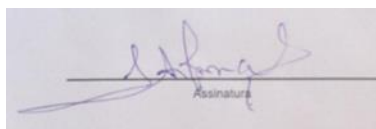
CONSENTIMIENTO INDIVIDUAL LIBRE Y CLARIFICADO

Investigador Responsable: Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - laog@fae.ufmg.br - DECAE / FAE / UFMG +55 31 3409-5326

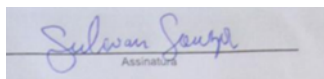
Coinvestigador: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza / Estudiante de doctorado en Educación DLA / PPGE / UFMG - sulivantris@gmail.com - +55 31 9 85413956 / +54 11 9 57367949

Esta es una invitación a participar de manera voluntaria, es decir, sin remuneración, en la investigación: “Experiencias de Educación Popular en América Latina: Un diálogo entre Brasil y Argentina” que tiene como objetivo analizar: Cómo contribuyen las experiencias de educación popular en Argentina y Brasil para la construcción de pedagogías descolonizadas. Este trabajo está vinculado al Doctorado Latinoamericano en Educación del Programa de Posgrado - Conocimiento e Inclusión Social, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais - FaE / UFMG.

Si decide participar, participará en conversaciones y entrevistas. Las entrevistas, si lo permites, serán grabadas y filmadas, luego transcritas íntegramente. A cada persona se le garantiza el acceso al material transcrito y el derecho a vetar parte o la totalidad de la transcripción, en cualquier momento durante la investigación. Los lugares y horarios de las reuniones se combinarán, de acuerdo con su disponibilidad y preferencia. Su participación no incurrirá en ningún gasto, pero si lo hace, será reembolsado. Nos gustaría aclarar que el uso del material recolectado será destinado exclusivamente para la realización de esta investigación y que se preservará su identidad, nombre y datos personales. En caso de publicaciones o presentaciones relacionadas con la investigación, no se revelará información que permita su identificación. Creemos que toda investigación que involucre a personas presenta riesgos. El daño puede aparecer inmediatamente o algún tiempo después del final de la encuesta, comprometiendo a las personas individualmente. Los riesgos pueden aparecer en las entrevistas, a través de preguntas que generen invasión a la privacidad, algún tipo de discriminación o estigmatización, vergüenza por el contenido revelado. Además, después de analizar los datos, es posible cometer errores y / o malas interpretaciones.



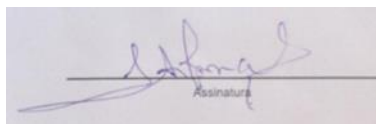
Investigador responsable: Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves



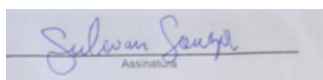
Coinvestigador: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza

Entonces, si hay alguna incomodidad durante las entrevistas, es posible que prefiera no hablar de ningún tema, decida interrumpir la entrevista por cualquier motivo personal, también puede, después de la entrevista, decidir eliminar cualquier parte de la misma en cualquier momento, o pida al investigador que no mencione un pasaje. Puede ocurrir vergüenza y / o incomodidad debido al uso de la grabadora (o la grabación de la videollamada); por la presencia del investigador asistente en los entornos que frecuenta o durante las videollamadas. Si hay una vergüenza de cualquier tipo, tiene derecho a negarse a responder preguntas o interrumpir la entrevista. Haremos todo lo posible para que se sienta cómodo en las reuniones con el investigador asistente, respetando su discurso, el tiempo y el entorno. Tiene total libertad para desconectarse de la investigación en cualquier momento. En vista de los posibles riesgos, garantizamos el acceso irrestricto a los materiales recopilados y los resultados individuales; lugar reservado; atención a los signos de incomodidad verbales y no verbales; la no vulneración de la integridad física, psicológica y social de los sujetos; privacidad, protección de la imagen y no estigmatización, al no utilizar la información en detrimento de las personas. A partir de estas prácticas, queremos asegurarnos de que las condiciones de la investigación estén bien sustentadas, física, psicológica y socialmente por los sujetos involucrados.

Durante todo el período de la encuesta puedes responder a tus preguntas llamando a los teléfonos que dejamos a continuación, estamos disponibles para cualquier aclaración durante la encuesta. ***Si se estima necesario, también se puede consultar al Comité de Ética en Investigación de la UFMG en caso de dudas sobre el aspecto ético de la investigación (dirección electrónica coep@prpq.ufmg.br o al teléfono 31 3409-4592).*** También tiene derecho a retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que ello afecte su vida personal o profesional. Los datos que nos facilites serán confidenciales y solo serán divulgados en congresos o publicaciones vinculadas a la investigación, sin divulgación de ningún dato que te pueda identificar. Si tiene algún gasto por su participación en esta investigación, será asumido por el investigador y se lo reembolsará. Si sufre algún daño que se haya comprobado como resultado de esta investigación, será compensado.



Investigador responsable: Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves



Coinvestigador: Prof. Me Sulivan Ferreira de Souza

Este documento se imprimió en dos copias, una quedará contigo y la otra con los investigadores, además de una tercera copia digital enviada por correo electrónico.

Investigador Responsable: Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - laog@fae.ufmg.br - DECAE / FAE / UFMG / +55 31 3409-5326

Coinvestigador: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza / Estudiante de Doctorado en Educación - DLA / PPGE / FAE / UFMG - sullivantris@gmail.com / +55 31 9 85413956 / +54 11 9 57367949

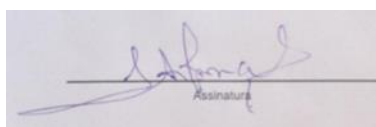
Datos del Comité de Ética en Investigación - COEP / UFMG Dirección: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidad Administrativa II - 2do piso - Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP.: 31270-901 Fax: (31) 3409-4592 Correo electrónico: coep@prpq.ufmg.br.

En vista de las aclaraciones brindadas y la garantía de que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin penalización alguna, y que los datos de identificación y demás personales no relacionados con la investigación serán tratados de manera confidencial, acepto participar en la investigación titulada “Experiencias en Educación Popular en América Latina: un diálogo entre Brasil y Argentina” como voluntario.

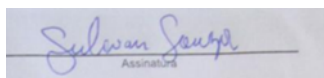
Lugar y fecha

Firma

Como investigador responsable del estudio “Experiencias de educación popular en América Latina: un diálogo entre Brasil y Argentina”, declaro que asumo la plena responsabilidad de cumplir fielmente los procedimientos y derechos metodológicos que fueron esclarecidos y garantizados al participante de este estudio, así como de mantener la confidencialidad. y confidencialidad sobre su identidad.



Investigador Responsable: Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves



Coinvestigador: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza

APÊNDICE E - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, _____, portador/a do documento oficial de identificação (CPF / RG) de nº _____, AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada pela pesquisa “**Experiências de Educação Popular na América Latina: Um diálogo entre Brasil e Argentina**”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) folhetos em geral (cartazes, encartes, mala direta, catálogo etc.); (III); mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, podcast, entre outros). (IV) folder de apresentação; (V) anúncios em revistas, jornais e divulgação em geral; (VI) Exposições. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Por meio desta autorização ora concedida, autorizo Sullivan Ferreira de Souza – CPF xxx.xxx.xxx.-xx, ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e o pesquisador.

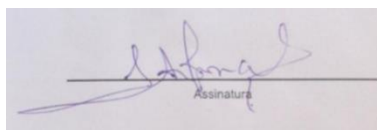
DECLARO, portanto, que estou de acordo com essas imagens, que não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência que este material constituído por imagens e sons para uso educativo e científico.

Local e Data

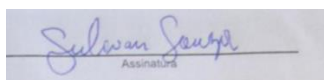
Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “Experiências de Educação Popular na América Latina: Um diálogo entre Brasil e Argentina”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e

assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Luiz Alberto Oliveira Gonçalves'. Below the line, the word 'Assinatura' is printed in a small font.

Pesquisador Responsável: Prof. Dr Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Sulivan Ferreira de Souza'. Below the line, the word 'Assinatura' is printed in a small font.

Pesquisador Corresponsável: Prof. Me Sulivan Ferreira de Souza

APÊNDICE F - DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN PARA UTILIZAR IMAGEN, VOZ Y SONIDO

Yo, _____, portador del documento oficial de identificación N° _____, AUTORIZO el uso de mi imagen en fotografías o películas, sin fines comerciales, para ser utilizada en la investigación “Experiencias de Educación Popular en América Latina: A diálogo entre Brasil y Argentina ”. Esta autorización se otorga en forma gratuita, cubriendo el uso de la citada imagen en todo el país y en el exterior, en todas sus modalidades y, en particular, de las siguientes formas: (I) página de inicio; (II) folletos en general (carteles, encartes, correo directo, catálogo, etc.); (III); medios electrónicos (paneles, cintas de video, televisión, cine, programa de radio, podcast, entre otros). (IV) carpeta de presentación; (V) anuncios en revistas, periódicos y publicidad en general; (VI) Exposiciones. Como esta es la expresión de mi voluntad, declaro que autorizo el uso descrito anteriormente sin tener nada que reclamar por derechos relacionados con mi imagen o cualquier otra.

Mediante esta autorización ahora otorgada, autorizo a Sulivan Ferreira de Souza - CPF xxx.xxx.xxx.-xx, aún por realizar sobre las imágenes y sonidos capturados, cortes, reducciones y ediciones. Esta autorización no genera ni generará en el futuro, ni dará lugar a la interpretación de ningún vínculo laboral, seguro, previsional, indemnizatorio o incluso laboral u obligaciones entre el cedente y el investigador.

Declaro, por tanto, que estoy de acuerdo con estas imágenes, que no violan los derechos de imagen y privacidad del cedente, y que soy consciente de que este material consta de imágenes y sonidos para uso educativo y científico.

Lugar y fecha

Firma

Como investigador responsable del estudio “Experiencias de Educación Popular en América Latina: Un diálogo entre Brasil y Argentina”, declaro que asumo la plena responsabilidad de cumplir fielmente con los procedimientos metodológicos y derechos que han sido esclarecidos y garantizados al participante. de este estudio, así como mantener la confidencialidad y confidencialidad sobre su identidad.

Investigador responsable: Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Co-Investigador: Prof. Me Sullivan Ferreira de Souza