

CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: PARA UM ESQUEMA INTERPRETATIVO DA AMÉRICA LATINA

DEMOCRATIC CONSTRUCTION AND POPULAR EDUCATION: TOWARDS AN INTERPRETATIVE SCHEME OF LATIN AMERICA

Felipe Ziotti Narita*
Danilo Seithi Kato**

RESUMO: O texto propõe uma reflexão sobre as linhas de força que articulam a educação popular na América Latina, com ênfase nas duas primeiras décadas dos anos 2000. Inserindo a educação popular nos quadros da construção democrática junto aos movimentos sociais, posicionamos o problema a partir de uma grade estrutural (articulando instituições estatais, movimentos infra-estatais, sujeitos e esferas de comunicação) correlacionada às forças históricas que condicionam a modernização regional, propondo um esquema interpretativo para as contradições da educação popular à luz das demandas por reconhecimento e redistribuição.

Palavras-chave: Educação popular; América Latina; Crise; Mobilização; Teoria social; Democracia.

ABSTRACT: This article offers a reflection on the structural tendencies that organize popular education in Latin America, with a special emphasis on the first two decades of the 21st century. Our approach articulates popular education into que framework of the democratic construction carried out by social movements according to a structural perspective that emphasizes the role played by state institutions, infra-state movements, subjects and structures of communication. The approach comprises the historical forces that pressure modernizing moves in the region. In this sense, the article counts on an interpretative scheme dedicated to grasp the contradictions of popular education in light of the struggles for recognition and redistribution.

Keywords: Popular education; Latin America; Crisis; Mobilization; Social theory; Democracy.

A educação popular latino-americana consiste em projetos pedagógicos e políticos, mantidos por entidades da sociedade civil, movimentos sociais ou

* Pós-doutorado em ciências sociais pela USP e UFSCar e doutorado pela Unesp. Membro do Historiar (CNPq) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação da USP. Contato: felipe.narita@unesp.br

** Doutorado em educação pela Unesp. Docente da UFTM e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC) da UFTM. Contato: danilo.kato@uftm.edu.br

mesmo alguns programas de governo, que privilegiam grupos populares (em situação de exclusão socioeconômica) como referentes e como sujeitos de processos de aprendizagem de saberes científico-culturais e de conscientização em relação às assimetrias sociais. Ainda que dialogue com políticas públicas e mesmo com o sistema formal de ensino, as modalidades de educação popular são muito mais difusas e flexíveis do que o esforço de padronização do sistema público, compreendendo grupos de alfabetização, educação do campo, cursinhos pré-vestibular populares (mais comuns no Brasil), coletivos para aprendizagem mútua, projetos educacionais comunitários, ações do movimento negro e trabalhos sobre educação para as relações étnico-raciais, etc.

Como espaço para agências e repertórios de mobilização coletiva, a educação popular lida com uma grade estrutural articulada à dinâmica histórica e à mudança social. Nesse sentido, a consideração deve levar em conta os arranjos e as disjunções entre (1) instituições estatais, (2) movimentos infra-estatais, (3) sujeitos e (4) esferas de comunicação que orientam a ação comum. O tecido social urdido por essas quatro dimensões é o pano de fundo que articula nosso esquema interpretativo. Trata-se, sobretudo, de uma articulação desenvolvida com propósito *crítico*, ou seja, um esforço teórico que não é condescendente com a descrição dos processos, mas preocupado com a consciência e a auto-compreensão (*Selbstverständigung*) das promessas de emancipação latentes a partir das lutas e das aspirações da época (MARX, 1981 [1843], p. 345-346). A crítica, então, é intrínseca à abordagem cujo interesse reside na emancipação – ela não é um resíduo pré-científico que anula, na investigação social, qualquer possibilidade de interesse subjetivo em nome da neutralidade de uma descrição de fatos supostamente descomprometida.

Em relação ao primeiro ponto (instituições estatais), assinalamos a relevância dos dispositivos institucionais do Estado nacional junto à formação de políticas e orientações das práticas educacionais, afetando diretamente ou indiretamente os projetos de educação popular. Especialmente a partir dos anos 1990 no Brasil, por exemplo, programas de transferência de fundos públicos a grupos da sociedade civil organizada (GOHN, 2002) dilataram as interfaces entre grupos de educação e a política estatal, re-equacionando o nexos cidadania-

Estado. Ainda que a educação popular seja fortemente ligada a um campo de ação extra-estatal, ela também dialoga com preceitos da política de Estado na medida em que pode ser incorporada por diretrizes de governo (podemos pensar, por exemplo, no marco de referência da educação popular, publicado pelo governo brasileiro em 2014, ou na política nacional de educação popular em saúde de 2013). Em vez de reificar a abordagem em núcleos antitéticos (educação popular *versus* Estado), os nexos entre educação popular e Estado indicam a interdependência entre essas duas esferas, além de sinalizar o terreno da educação popular como potencial plataforma para políticas públicas de desenvolvimento social.

O item 2 assinala a dimensão mais importante da educação popular, a saber, as articulações construídas a partir do terreno social por meio de movimentos sociais e de associações civis – ou seja, modalidades de ação coletiva infra-estatal que, embora possam dialogar com políticas públicas e canais institucionais, mantêm relativa autonomia dos quadros do Estado nacional. A precária institucionalização dos grupos de educação popular na América Latina, ao passo que torna difícil o mapeamento mais consistente das diversas experiências na região (muito presentes tanto no contexto rural quanto urbano), confere muita maleabilidade para mobilizações e organizações subjacentes aos sistemas escolares e à unificação da política educacional junto aos Estados. Esses deslocamentos infra-estatais constituem uma miríade de sujeitos e linhas de ação em correspondência com a heterogeneidade de contextos socioculturais nos quais as dinâmicas de educação popular são incorporadas. Por isso, experiências tão diversas como um cursinho popular de uma região metropolitana brasileira e uma escola ribeirinha tornam a educação popular um mosaico sociocultural enraizado em rizomas percorridos pelo conteúdo de um mesmo campo: as situações de vulnerabilidade socioeconômica, tematizadas via prática educacional, tendo como esteio a produção de consciência dos coletivos em relação às circunstâncias assimétricas da organização social.

Como horizonte prático-político, essa unificação do projeto ideológico da educação popular só é possível por meio da ação consciente de um coletivo (a

produção de um grupo) junto às contradições sociais. Isso conduz ao terceiro núcleo, que conjuga as condições de engajamento, produção de consciência e circunstâncias de ação coletiva – ou seja, sujeitos – como mediações da prática social. A passagem da agregação física de individualidades para a produção de uma prática comum (SARTRE, 1960, p. 373) diz respeito não apenas à forma de agência do agrupamento (movimento social, multidão, etc.), mas a um modo de ser da socialidade (SARTRE, 1960, p. 410-411), mediada por reciprocidades entre os sujeitos (SARTRE, 1960, p. 566), de modo que a consciência se engaja como síntese para construção de um projeto de *grupo* em correspondência com as assimetrias do campo da educação popular. Como sujeitos populares que emergem do terreno social, uma dupla configuração pode favorecer esse engajamento: as condições materiais e as realidades de classe capazes de unificar as experiências práticas (SARTRE, 1960, p. 450) de alienação e subalternização dos indivíduos, indicando também cadeias de equivalência com pautas capazes de propor afinidades ideológicas entre as diferenças individuais – afinal, o problema da produção do grupo e de sua unidade prática é menos a supressão da heterogeneidade do que a reapropriação da diferença conforme o objetivo consciente da ação coletiva (SARTRE, 1960, p. 374). Além disso, a diferenciação de tarefas é inerente à organização da ação coletiva (SARTRE, 1960, p. 544), de modo que a capilaridade do grupo depende também de aparelhos especializados em diversas frentes, como coordenação, captação de recurso, busca por espaço físico, redes de contato com outros grupos que partilham o mesmo campo de ação, etc.

O item 4 destaca uma dimensão fundamental e por vezes negligenciada no campo da educação popular: a construção de canais de comunicação para deliberação e redes de solidariedade que canalizam os engajamentos subjetivos, a mobilização social e as demandas/respostas às políticas estatais. Existe, então, uma importante dimensão da esfera pública pressuposta na educação popular, como os fóruns regionais brasileiros, o Encontro de Educação Popular de Quito nos anos 1980 (BRUNO-JOFRÉ, 2016) ou as redes de ajuda mútua e listas de discussão entre grupos de educação popular na América Latina. A articulação dos coletivos em mecanismos de coordenação e discussão públicas,

mais do que conferir visibilidade para as agendas do campo, sublinha a potencialidade de exploração das mídias e instâncias de contato das experiências em curso.

Em conjunto, esses quatro componentes delimitam arestas que circunscrevem estruturalmente as relações de poder e as condições de mobilização da educação popular como projeto de coletividades. Essa grade estrutural pode ser particularmente útil para compreender as movimentações do campo popular na formação da América Latina contemporânea (CABALUZ DUCASSE, 2019). Por isso, em vez de lidar com categorias desencarnadas, a educação popular deve ser situada junto às condições históricas de produção do terreno social. Essa grade estrutural, então, funciona como meta-categorias para que a análise do processo social seja preenchida pela dinâmica histórica.

O vasto campo da educação popular no continente, possui uma estruturação marcada por experiências práticas e proposições teóricas que costuram a formação regional, basicamente, em duas grandes conjunturas desdobradas em pequenos “ciclos” históricos. Essa estruturação histórica do campo articula formas de organização, de mobilização e de concepção do referente popular, tendo em vista as configurações políticas e os processos socioculturais e econômicos estruturais do desenvolvimento regional nos últimos dois séculos. Propomos o seguinte esquema para visualização do argumento:

Conjuntura 1 (século XIX)

(a) *Anos 1820 e 1840.* Trata-se do arco de construção dos Estados nacionais e dos primeiros esforços de institucionalização de um sistema de ensino, especialmente a partir dos anos 1850 e 1860. Justamente em meio aos primeiros esforços de hierarquização, seriação e funcionalização dos níveis de ensino dos nascentes sistemas nacionais, os escritos pioneiros de Simon Rodríguez, tematizavam o povo e o popular (os desfavorecidos e os grupos étnicos dominados pela colonização) como sujeitos e referentes dos processos educacionais no continente. As primeiras fraturas e exclusões, então, marcam as preocupações com a educação popular. Subjacente à preocupação com a educação da infância pobre e dos grupos marginalizados, já que “la ignorancia

es la enfermedad mortal”, a “educación social” para a “masa del pueblo” era marcada por uma tônica iluminista/racionalista de difusão das luzes e instrução do povo, tendo em vista as condições de socialização nas novas unidades nacionais pautadas na utopia do amplo conhecimento das ciências, da moral e da ordem pública (RODRÍGUEZ, 2016 [1842], p. 488-492).

(b) *Anos 1870 e 1890*. Momento de mobilização de perspectivas de uma educação do povo, entendida como inclusão e difusão dos saberes científicos e culturais junto a aulas noturnas e escolas rurais. O professor Plotino Rhodakanaty fundou em Chalco (região agrícola do México), nos anos 1860, a Escuela Libre del Rayo y del Socialismo, além de divulgar sua “doctrina sociocrática” em conteúdos dedicados “a las classes obreras y agricola de Mexico” a partir de uma curiosa simbiose entre preceitos morais cristãos e o socialismo de Fourier (RHODAKANATY, 1970 [1861], p. 45-46). No Rio de Janeiro, uma das principais cidades do mundo atlântico, o formato de agremiação e mobilização do povo em espaços e em preleções públicas indicava uma redefinição da esfera pública, com a popularização dos impressos e a atração populacional das cidades, acompanhada pela mobilização de novos atores (classes médias urbanas) e pelo escancaramento das condições de pobreza nos grandes centros (NARITA, 2017; NARITA, 2019). No limite, à luz da construção da vida urbana na América Latina, formava-se também uma nova sensibilidade com a percepção do “social” como campo deficitário. Esse processo, construiu uma gramática moral pulverizada de mobilização em torno de cursos avulsos sediados em organizações comunitárias, entidades classe, sociedades mutuais, círculos operários e redes de ajuda mútua, estendendo-se até o começo do século XX em torno da construção de narrativas identitárias sobre o povo e sua regeneração por meio do trabalho (GREZ, 2007).

Conjuntura 2 (século XX)

(a) *Anos 1900 e 1930*. Experiências de educação popular (“educação libertária”) junto a grupos anarquistas, indicando a pulverização das práticas e uma capacidade de grupos locais e movimentos infra-estatais, lidando com a precariedade de recursos, para mobilizar temas em circulação global. Os

principais pilares em destaque diziam respeito à educação laica, ao questionamento do monopólio estatal sobre a formação do sistema de ensino e à condição de proletarização das classes populares nas principais cidades do continente. Além de Kropotkin e da concepção bakuniniana, houve uma importante ressonância de Ferrer i Guardia, especialmente nas experiências chilenas em Santiago e Valparaíso junto às escolas racionalistas, bem como junto aos programas da Federación Obrera de Chile (FOCH) (MIERES LAGOS, 2013). Nesse contexto, destaque para a atuação dos jornalistas argentinos Eduardo Gilimón e Julio Molina y Vedia (em torno do grupo Los Acratas) e do Grupo de Propaganda Libertaria de Los Corrales, que inclusive sustentou uma escola libertária. A publicação argentina *La Escuela Popular* também indicou perspectivas importantes nas primeiras críticas sistemáticas ao analfabetismo e às assimetrias socioeducacionais (ACRI; CÁCEREZ, 2011, p. 162-163). Defendendo escolas noturnas e aulas direcionadas às classes proletarizadas, as circulares da Federación Obrera Argentina a partir de 1903 indicam a interface entre educação popular e condição de classe (SURIANO, 2008, p. 224-230) – marca também presente na apropriação do leninismo junto à experiência da Escola Rural Canteras del Riachuelo, no Uruguai, a partir de 1928 (ROJAS OLAYA, 2011). O desenvolvimento da educação comunitária foi incorporado à gramática da educação popular à luz da experiência da escola Ayllu de Warisata, na Bolívia, importante movimento precursor de propostas interculturais, educação do campo e recortes étnicos (MAMANI CUSSY, 2011).

(b) *Anos 1950 e 1970*. Recorte fundamental para a educação popular na América Latina, quando as ideias e as práticas sofreram inflexão no sentido da conscientização em relação aos conteúdos políticos das assimetrias socioeconômicas do continente. As perspectivas de mobilização popular constituíram “o povo” como sujeito da dinâmica política e participativa por meio da educação. Além dos trabalhos e das ideias de Paulo Freire e dos Centros Populares de Cultura no Brasil, com projetos de alfabetização, conscientização política, literatura e teatro, outro caso de destaque é o Chile, de modo que o governo de Eduardo Frei, por meio da Gerencia de Desarrollo Campesino, promoveu campanhas de alfabetização de adultos a partir de 1965 (AUSTIN,

2003, p. 101-104), valendo igualmente destacar a política cultural do período Salvador Allende, com os *Cuadernos de Educación Popular* de Marta Harnecker e Gabriela Uribe (ANTUNES, 2017), que incorporaram a gramática da educação popular junto às políticas públicas de ensino. Período também marcado pelas ditaduras militares no Chile, Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Bolívia, em uma conjuntura de forte expansão das classes médias e de redesenho dos sistemas de ensino, com instituições profissionalizantes e consolidação dos sistemas universitários de graduação e pós-graduação.

(c) *Anos 1980 e 1990*. Período marcado pela desestruturação dos regimes militares em diversos países latino-americanos e pela situação econômica de precariedade fiscal e corrosão de renda até o início dos anos 1990 (da moratória mexicana ao caos inflacionário no Brasil e na Argentina). O ciclo sinaliza a vitalidade da sociedade civil na abertura de dinâmicas de participação na esfera pública. Uma transformação importante é a incorporação da gramática da cidadania, ou seja, a constituição de direitos sociais e civis à luz da reivindicação por políticas compensatórias dos déficits históricos (analfabetismo, programas redistributivos de renda, evasão escolar, políticas de permanência estudantil, sistema de cotas, etc.) em uma agenda de ampliação da participação política. Novos mecanismos de articulação da sociedade civil foram viabilizados por meio de ONGs, associações de bairro, movimentos por terra e apoio do clero católico (via Comunidades Eclesiais de Base e teologia da libertação), bem como os significados da educação popular, por exemplo, a partir da revolução sandinista na Nicarágua. Especialmente nas sociedades mais urbanizadas do continente, como Brasil, Chile, Argentina, México e Colômbia, essa conjuntura implicou a pluralização dos sujeitos no campo da educação popular (NARANJO, 1994), compreendendo de coletivos urbanos e universitários – ilustrados pelos cursinhos populares brasileiros (WHITAKER, 2013) – a projetos de educação intercultural vinculados à pluralidade étnica do continente. Diante da difusão e segmentação de temas de mobilização (ambientalismo, gênero, desigualdades engendradas pelo próprio sistema de ensino, racismo, conflitos étnicos, etc.) e da diversidade de formatos de ação (reivindicações de rua, fóruns, frentes populares, comitês locais, etc.), os “novos movimentos sociais” (EVERS, 1984)

sinalizavam um deslocamento das antigas mobilizações de massa travejadas, sobretudo, por critérios de classe (ou seja, relação capital/trabalho; não à toa, lideradas pela pauta trabalhista), capitaneadas por sindicatos e associações corporativas. Paralelamente à crescente segmentação das preocupações políticas, originando uma miríade de núcleos associativos do tecido social, a politização da sociedade civil condicionou a integração dos cidadãos a uma capacidade de autocrítica democrática dos governos e dos Estados (LECHNER, 1994), tendo em vista a exposição e a tematização pública dos déficits sociais. Além disso, a proliferação de movimentos sociais indicava um descentramento da luta política protagonizada pelos grandes partidos, bem como a relevância de demandas locais (KÄRNER, 1987) e a necessidade de canais de expressão coletiva via impressos, rádios comunitárias, espaços de sociabilidade e, no fim dos anos 1990 e início dos 2000, a popularização dos computadores e dos celulares.

A decomposição analítica das duas conjunturas em pequenos ciclos é útil para uma primeira aproximação às forças históricas que constituem o campo da educação popular na América Latina. A descrição não tem qualquer pretensão de ser exaustiva: antes, nosso objetivo é assinalar a complexidade de interações entre instituições, sujeitos, movimentos infra-estatais e espaços de comunicação na definição de problemas que unificam tematicamente a educação popular. A sensibilidade às camadas históricas e à apreensão estrutural dessas dinâmicas conduz ao núcleo do presente texto: nosso argumento é que o começo dos anos 2000 sinaliza um novo momento dos movimentos de educação popular e dos projetos de emancipação, de modo que o ciclo deve ser lido a partir do rearranjo das variáveis estruturais (instituições, agentes estatais e movimentos infra-estatais) e, sobretudo, da experiência histórica da chamada “onda rosa” no continente.

Entre 1998 e 2006, na esteira dos efeitos da crise econômica de 1997-1999 e dos custos sociais das reformas de mercado conduzidas sob a batuta da globalização, a “onda rosa” consistiu em uma conjuntura marcada por sucessivas vitórias eleitorais de partidos de esquerda na América Latina, estendendo-se até 2015-2016. A rigor, a construção da política de hegemonia

das esquerdas nos anos 2000 e 2010 foi muito matizada, compondo um mosaico de governos reformistas (Chile, Uruguai, Brasil, Argentina, Paraguai e Honduras) e possibilitando a ascensão de uma esquerda radical (Venezuela, Nicarágua, Equador e Bolívia). Uma das maiores marcas da “onda rosa” foi a proposição de ambiciosos programas sociais de transferência e redistribuição de renda (ELLNER, 2013; ELLNER, 2019), conferindo nova musculatura à lógica assistencial da política estatal e reorganizando o social como esfera de intervenção de políticas públicas de bem-estar e mobilização popular. A significativa redução das populações vivendo em situação de miséria, entre 2004 e 2014, foi sucedida pela vertiginosa expansão dos indicadores de pobreza a partir de 2015 (CEPAL, 2019b), tornando importante um balanço sobre os contextos, os fracassos, as realizações e o horizonte histórico da complexa herança da “onda rosa” do ponto de vista das políticas sociais e, sobretudo, das mobilizações educacionais junto às classes populares.

Ainda que as preocupações com o desenvolvimento dos sistemas de ensino público e privado tenham sido importantes nas propostas governamentais de desenvolvimento social, tornando-se componentes centrais dos programas sociais, a educação popular ocupou um lugar apenas periférico nas políticas públicas – não obstante, houve uma proliferação de coletivos de educação popular entre os anos 2000 e 2010 na América Latina. A contradição entre o quase descaso pela educação popular na formulação de políticas públicas e o vigor de projetos independentes (associados a movimentos infra-estatais) no período revela o dinamismo das estruturas de mobilização coletiva da sociedade civil. Nesse sentido, a educação popular latino-americana compõe uma camada das fissuras e das potencialidades de invenção social abertas com o ciclo de democratização dos anos 1980 e 1990 e aprofundadas pelas perspectivas de participação do início do século XXI.

As mobilizações e os projetos de educação popular desenvolvidos no período, então, assinalam uma dimensão ainda pouco explorada para o entendimento das contradições da “onda rosa” latino-americana. Por isso, o significado da educação popular, em um ciclo marcado por governos de esquerda, deve considerar uma abordagem mais ampla que vincule a educação

popular à dinâmica dos movimentos sociais, assinalando os desafios da coesão social e da construção democrática à luz da integração dos grupos subalternizados, do potencial crítico inerente à educação popular e do papel das transformações sociotécnicas para a elaboração de sujeitos coletivos em redes.

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Em uma entrevista realizada nos anos 1980, Paulo Freire afirmou que “a educação popular é um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares” (TORRES, 1987, p. 69). Essa dimensão movimentista da educação popular é por excelência política, na medida em que implica a mobilização de recursos e a subjetivação de atores capazes de reivindicar participação e questionar assimetrias socioeconômicas junto à comunidade política. Nesse sentido, a tematização da educação popular pode ser concebida também nos quadros de uma teoria dos movimentos sociais. Assim, chegamos a um ponto de confluência entre a instituição de sujeitos (a produção do grupo) e os movimentos infra-estatais: *o grupo só é formado a partir do movimento*. Em vez de uma criação *ex nihilo*, trata-se de uma estrutura urdida praticamente, ou seja, dependente da dialética entre projeto de ação comum e as circunstâncias sociais concretas que tensionam e contradizem os propósitos práticos e teóricos.

Movimentos sociais são redes de interações que expressam publicamente o conflito social por meio de demandas coletivas pautadas em interesses políticos, socioeconômicos, raciais e culturais (DIANI, 1992), com razoável grau de unidade ideológica e até de institucionalização. Como modos de ação e pressão social, essas dinâmicas pautam uma mobilização coletiva sustentável (ALMEIDA, 2020), pois os grupos se mantêm relativamente articulados e mobilizados por algum tempo, seja como redes ou atuando em espaços e em instituições comuns para a sustentação das pautas e a disputa de resultados das políticas públicas. Esses traços distinguem os movimentos sociais de outros modos de ação coletiva disparados por problemas circunstanciais, como manifestações de rua, pressões de massa ou fenômenos multitudinários, que podem ou não desencadear cadeias de equivalência com questões estruturais

que permeiam a esfera pública em função da permanência dos movimentos sociais (as ruas brasileiras de 2013 e os protestos chilenos de 2019 são bons indícios de fenômenos multitudinários que, além de abrir diversas cadeias de equivalência e ampliar pautas a partir de problemas pontuais, produziram novos movimentos sociais). Ainda que a expressão típica dos movimentos sociais seja a demonstração pública em ondas de protestos (GIUGNI, 1998), eles não são restritos apenas à tomada da rua, de modo que compreendem diferentes estratégias de organização e de mobilização para a visibilidade das pautas em fóruns, reuniões comunitárias, associações locais, etc. – processos viabilizados justamente pela maior perenidade dos movimentos sociais em relação a outros tipos de demonstrações públicas mais esparsas e efêmeras.

Organizando linhas de ação e formatos de comunicação, movimentos sociais legitimam sujeitos coletivos na medida em que conferem capilaridade de ação a grupos ancorados em problemas locais (vagas em creche, asfaltamento, preço do transporte público, controle de recursos naturais regionais, etc.) ou que ecoam questões estruturais/globais (moradia, racismo, violência policial, ambientalismo, reforma agrária, etc.). Movimentos sociais também podem elaborar canais de representação política por fora dos sistemas institucionais e constroem identidades coletivas, produzindo situações compartilhadas de reivindicações e símbolos (POLLETTA; JASPER, 2013), além de vetores de solidariedade nucleados em propósitos público-políticos comuns. Por isso, mesmo após a desmobilização ou a dispersão das atividades de grupo, movimentos sociais podem se reacomodar em coletivos menores e em redes residuais que indicam a permanência das demandas políticas (DELLA PORTA; DIANI, 2006, p. 248) – essa latência é sedimentada via recursos de mobilização (tanto técnicos quanto organizacionais) e fica ainda mais saliente com a lógica das redes digitais e a maior possibilidade de conexão entre os membros por meio de listas, grupos, fóruns e redes sociais.

A institucionalização das democracias liberais a partir dos anos 1980, período marcado sobretudo pelos processos de democratização no leste europeu e na América Latina, implicou a expansão de regimes representativos: na medida em que a própria noção de representação política moderna

ironicamente cumpre uma função ambivalente, pois ela sintetiza representantes e representados a partir de uma *separação* (PITKIN, 1967). O custo da crescente dissociação entre as instâncias de decisão e as demandas do mundo da vida torna a dinâmica representativa por vezes opaca às carências do terreno social e favorece a tecnicização da política e a percepção de elitização do sistema. A musculatura da sociedade civil, então, alimenta horizontes participativos e reivindicativos em que a figura do cidadão é reconhecida como contrapartida do sistema político (Estado e sistema partidário).

No limite, essas variáveis compõem um quadro travejado por uma dupla tensão nas relações entre instituições, movimentos infra-estatais, sujeitos e esferas de comunicação/socialização de recursos de mobilização. Há uma notável ambivalência entre dois polos em interação no sistema político, a saber, a dinâmica regressiva/oligárquica (estruturas de poder nucleadas em instituições supranacionais, atores econômicos, distanciamento entre os meios de tomada de decisão e os canais institucionais de participação) e a dinâmica de participação/mobilização (arenas de deliberação, conselhos de entidades civis e mecanismos de ampliação da participação cidadã nas democracias liberais) (CARUSO; CINI, 2020). O horizonte de maior participação cidadã, ao passo que sinaliza um incentivo para traduzir as pressões do terreno social em políticas públicas, é pressionado pelo empuxo do *establishment* refratário à ampliação das bases participativas.

A morfologia e a emergência dos movimentos sociais dialogam com as transformações estruturais do capitalismo (NARITA, 2020). A crise fordista nos anos 1970-1980 e a reestruturação produtiva, com a ascensão do digital nos anos 1980 e 1990, pavimentaram o caminho dos novos recursos de socialização, constituindo redes de cooperação com fluxo mais dinâmico de informações e intercâmbio de recursos políticos em torno da nova infraestrutura sociotécnica (MORELOCK; NARITA, 2021). Hoje, ativistas digitais que difundem informações para ações de rua e coletivos constituídos fisicamente que operam no ciberespaço indicam como os mundos físico e digital compõem subsistemas interconectados para a ação (SORJ, 2015). Articulando essa mutação aos dois polos do sistema político mencionados no parágrafo acima, a dinâmica das redes

digitais, ao passo que conferiu capilaridade a grupos indivíduos, fragilizou procedimentos institucionalizados de consensos políticos, indicando fraturas nos mecanismos tradicionais de representação política e de disputa na esfera pública. O percurso da construção de subjetividades, da agregação à produção do grupo, é retomado aqui em chave diferenciada, na medida em que os movimentos sociais lidam com as ferramentas de redes digitais tentando construir reciprocidade, estruturas de solidariedade e projeto de grupo em uma conjuntura de volatilização de pertencas e posições sólidas da identidade social dos sujeitos (DELLA PORTA, 2015; HALL, 1992). Duas questões, então, podem ser consideradas na construção do movimento social:

(1) A infraestrutura utilizada para mobilização, feita por meio das redes e da crescente velocidade na transmissão de dados, indica que a mobilização não é determinada nem capitaneada por organizações tradicionais (partidos, sindicatos ou associações), *mas é construída na circulação*. Ganha acento, portanto, a relação entre a mobilidade nas ruas e a difusão de pautas (*posts*, mensagens, *hashtags*, vídeos e imagens) que dinamicamente elabora o conteúdo dos movimentos – as articulações adquirem volume e tônus político à medida que os movimentos circulam pelos espaços físicos e digitais. Em vez de condutas coletivas perfeitamente racionais, com objetivos e estratégias precisas e constituídas verticalmente, os movimentos contemporâneos tendem a representar na esfera pública linhas difusas de atuação – ainda que articuladas por pontos-chave (violência, racismo, etc.) –, organizando os projetos de grupo por meio da crescente interação via redes e da capacidade de afetar problemas latentes de sub-conjuntos da população. Podemos acompanhar esses deslocamentos, por exemplo, junto aos protestos de rua chilenos de 2019 e junto às ondas de protestos antirracistas, com especial força nos Estados Unidos, em 2020: movimentos que articularam diversos estratos de classe média e setores populares e apresentaram uma dinâmica de demandas sociais construídas *on the ground*, não a partir de um conjunto de pautas previamente prontas e dirigidas por uma única organização. Em vez da figura unitária da soberania em um corpo homogêneo, as mobilizações parecem formar multiplicidades (HARDT;

NEGRI, 2004, p. 330), ou seja, grupos sociais diversos que incorporam a lógica das redes (lógica social em que cada indivíduo pode ser um produtor e um difusor de conteúdo). Por rede, então, não estamos apenas entendendo instituições que abrigam, apoiam e estabelecem conexões entre projetos diversos (como o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe ou a Rede Latino-Americana e Caribenha de Educação Popular), mas uma forma de articulação das coletividades dispersas por meio de uma relação política que dê corpo ao campo da educação popular. O problema esbarra no dilema da ação conectiva (BENNETT; SEGERBERG, 2013), articulando recursos organizacionais e grandes estruturas de grupos com a miríade de possibilidades de personalização de conteúdos disponíveis em *feeds*, canais digitais de transmissão e redes sociais, de modo que isso compele qualquer esforço de movimento social no sentido da estruturação em rede e de sua atualização conforme a aderência de sujeitos em decorrência dos efeitos da circulação. Disso depreendemos três traços das novas formas de política incorporadas pelos movimentos infra-estatais: (a) *hibridação*, pois os antigos recursos de mobilização, organizados por pautas homogêneas nos movimentos sociais, cedem lugar à pulverização de questões; (b) *transferência*, pois há um intenso empréstimo de estratégias e repertórios entre movimentos infra-estatais (especialmente nos movimentos sociais); e (c) *deslocamento*, pois os movimentos não são mais confinados aos locais, ou seja, eles reverberam com mais facilidade via dados. Conforme pesquisa sobre redes móveis da Speedtest-Ookla (MCKETTA, 2019), em julho de 2019 a América Latina contava com 454 milhões de usuários da internet, sendo que pelo menos metade dos usuários estava coberta por tecnologias 4G em países como Peru, Chile, Argentina, México, Colômbia, Brasil e Uruguai. Os coletivos de educação popular, que já ocupam alguns espaços virtuais de significativa visibilidade, como o Colectivo de Educación Popular Paulo Freire (Colômbia), a Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha (Colômbia), o Colectivo Juana Azurduy (Argentina), etc., aproveitam justamente a lógica social das redes como potencial difusora de recursos de mobilização.

(2) A produção da ação coletiva parece depender cada vez mais da heterogeneidade da multidão como um fator fundamental para a transversalidade de pautas e mobilização de recursos simbólicos. Os sujeitos são múltiplos, não são identificados a uma matriz de classe/partido e espelham a crescente fragmentação cultural das grandes cidades. Em outras palavras, o dilema político parece recolocar o problema da substituição de uma política da singularidade coletiva pela pluralização (BENHABIB, 2009). A própria lógica das redes, permitindo associações rápidas e orientadas por um volume inumano de dados, favorece o corte transversal de temas e torna a construção de equivalências um ponto fundamental para o sucesso das pressões por democratização e participação (MARTÍNEZ; CASADO; IBARRA, 2012). Essa pulverização dos sujeitos, a rigor, foi anunciada nas dinâmicas de tomada da rua entre 2008-2013 (NARITA, 2019), desmontando a lógica das mobilizações de massa da modernidade, permitindo a construção de maiores cadeias de equivalência entre demandas diversas e indicando a dependência de temas difusos para a agregação. Ao passo que essa condição possui ressonância quando incorporada às redes, as dinâmicas parecem pouco eficazes no estabelecimento de uma identidade coletiva perene capaz de traduzir a proatividade virtual em engajamento físico. Paralelamente às crescentes demandas de igualdade, os dilemas da ação coletiva lidam com acentuados processos de individuação decorrentes do dinamismo das relações de mercado (tornando o trabalho mais flexível da dependência das regulamentações e laços do Estado, além de converter o cidadão-consumidor em vetor por excelência de integração social) e da debilidade na identificação com discursos de atores coletivos (SORJ; MARTUCCELLI, 2008). A educação popular dificilmente consegue capilaridade, como movimento social, se não alinhar suas estratégias pedagógicas a um projeto político capaz de vincular a consciência prática de pertença a um campo em uma reflexividade movida pelo projeto de grupo. Em outras palavras, a ação coletiva passa a ser esclarecida pela posição da educação popular junto ao horizonte histórico (no caso, o rescaldo dos processos de democratização abertos nos anos 1980 e 1990 e a agenda de políticas sociais dos anos 2000 e

2010), delimitando as condições para a atualização do discurso de emancipação popular junto aos conflitos sociais pós-socialistas.

Se a capilaridade do movimento social desmancha no ar sem a efetiva consciência do horizonte histórico, é importante ressaltar alguns aspectos pedagógicos decorrentes da íntima associação entre a educação popular e os movimentos sociais. Se tomarmos como exemplo o pensamento da primeira fase de Paulo Freire, na década de 1950, seria muito difícil, se não impossível, pensar os aspectos da relação entre educação e democracia a partir da participação social sem as ligas camponesas, que lutavam pela reforma agrária, ou sem os movimentos anticolonialistas de libertação na África (ARROYO, 2012). Essa relação intrínseca a todo momento questiona a educação formal, provocando fraturas nas teorias pedagógicas que insistem no fundamento iluminista e em princípios desumanizadores, segundo o próprio Freire. Nesse sentido, a articulação dos movimentos sociais promove o que Mignolo (2020) denominou “desobediência epistêmica” em relação à ordem do discurso pedagógico (LYOTARD, 2009), atravessando as relações no cerne dos processos educativos e seus sistemas de reprodução simbólicos, que se mantêm na relação entre os iluminados e os quase-humanos.

Apesar da relativa proximidade político-ideológica entre diversos movimentos sociais e os partidos de esquerda da “onda rosa”, o redesenho dos sistemas políticos e dos movimentos de base assinalou o problema da distribuição de recursos políticos, econômicos e socioculturais junto aos novos sujeitos coletivos. Até que ponto, uma vez no comando do *establishment* do sistema político, partidos de esquerda com forte respaldo em uma rede heterogênea de movimentos sociais – como o Partido dos Trabalhadores no Brasil ou a frente pluriétnica boliviana – conseguiriam manter a conexão com as bases e as ruas: esse dilema de representação é também um dilema de reconhecimento dos coletivos (SOMUANO VENTURA, 2007). Em vez da imediata tradução das agendas difusas dos movimentos sociais em políticas públicas – tal como os movimentos trabalhistas escandinavos no pós-1945, utilizando o Estado e as coligações de centro-esquerda como vetores de

implementação de bem-estar social e de transformação a partir de pautas originadas no terreno social (BULL, 2007) –, as experiências latino-americanas da correlação Estado/movimentos sociais durante a “onda rosa” são muito mais ambíguas (BULL, 2013).

Se pensamos as relações práticas entre movimentos sociais e sistema político (instituições e partidos) a partir dos critérios de separação (dissociação entre movimentos sociais e canais políticos formais), permeabilidade (adesão seletiva de pautas de movimentos sociais em instâncias de decisão política) e incorporação (identificação entre os objetivos dos movimentos e a formulação de políticas estatais) (HANGAN, 1998, p. 6-7), há um *mélange* de relações práticas entre movimentos de educação popular e Estado nas últimas duas décadas. Nesse cenário, as experiências em educação popular caminham desde a incorporação (*Misión Sucre* e os projetos de escolas populares nos *barrios* venezuelanos nos anos 2000) até a separação (via coletivos independentes). Os dois polos são entremeados por um amplo espectro de permeabilidade para tradução de pilares teóricos e temáticos da educação popular em preocupações estatais (como as licenciaturas em educação do campo no Brasil a partir dos anos 2010, além do Procampo e do Pronera, conquistas dos movimentos sociais na esteira da marcha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de 1997) e colaboração com projetos políticos mais amplos (como a experiência de La Junta, no Peru) (RODRIGUEZ TRIVIÑO, 2016). Em outras palavras, em vez de um processo linear de mudanças radicais na distribuição dos recursos políticos e do poder na sociedade, os movimentos sociais de educação popular durante a “onda rosa” compõem uma constelação de tensões não resolvidas e apenas marginalmente incorporadas em plataformas de políticas públicas.

A partir das premissas teóricas e das múltiplas interfaces entre movimentos sociais e sistemas políticos durante a “onda rosa”, movimentos sociais contribuem para o aprofundamento da democracia apenas sob certas circunstâncias sociopolíticas associadas, sobretudo, à demanda por equidade, proteção das minorias e protagonismo dos setores populares. Essa elaboração política, fundamental na dinâmica da educação popular, deve ser pensada no quadro mais amplo de desenvolvimento democrático na América Latina. Afinal,

movimentos sociais são indícios de oportunidades políticas e de fraturas na tectônica social (DOBRY, 2014, p. 101). Nesse sentido, em um esquema interpretativo para a educação popular como movimento social no continente, fundamental é considerar as condições de construção democrática.

CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA NA AMÉRICA LATINA

Um dos principais efeitos dos giros culturais da “onda rosa” nos movimentos sociais foi a abertura de um novo horizonte discursivo e simbólico (MORAÑA, 2008; ZIMMERMAN; OCHOA BILBAO, 2014). Nesse sentido, uma das transformações mais significativas das últimas duas décadas na educação popular latino-americana foi a incorporação de uma gramática social centrada nas noções de interculturalidade, decolonialidade, revolução cidadã e comunidade (AMAN; IRELAND, 2015). Mais do que a atualização de um verniz pragmático ao espírito do tempo, talvez a mutação do vocabulário diga respeito a um novo momento de sensibilização política dos movimentos sociais. Seja como programa de crítica da colonialidade – entendida como marcas históricas da sujeição na formação regional e como reprodução sociocultural de hierarquias e estigmas ocidentais impostos aos grupos dominados (QUIJANO, 1992) – ou como incorporação da política de pressão dos movimentos sociais populares junto ao Estado pelos governos de esquerda (Equador e Bolívia são dois casos paradigmáticos), esse *tournant* do imaginário político não deixa de ser sintomático de projetos coletivos que passam a encampar não apenas demandas localizadas ou a crítica da globalização (marcas das mobilizações populares dos anos 1980 e 1990), mas a *ampliação crítica* das promessas de democratização abertas nos anos 1980.

Pensar aspectos da interculturalidade e das pedagogias decoloniais em articulação com a educação popular é também retomar sua configuração histórica. Se nas conjunturas apresentadas neste artigo assumimos a conformação da educação popular desde Simón Rodrigues (1820-40) até as ressignificações do campo no século XXI, concordamos com João Colares da Mota Neto e Danilo Streck (2019), que afirmam que a educação popular pode

ser vista como um acumulado histórico. Justamente à luz dessa experiência, os movimentos contemporâneos parecem sinalizar, em chave crítica, a insuficiência das promessas de democratização e de inclusão na sociedade globalizada.

Tomando a periodização realizada por Mejía (2006), os autores supracitados contextualizam a educação popular desde os esforços da primeira fase das lutas pela independência e de uma identidade latino-americana. Os autores, nesse sentido, destacam outros momentos, que incluem os vislumbres das propostas de universidades populares ao longo da primeira metade do século XX na América Latina, movimentos constitutivos de uma escola popular integral, tal como o movimento *Fé y Alegria* do Padre José María Vélaz, a experiência histórica singular com as proposições de Paulo Freire, os círculos de cultura e a alfabetização de jovens e adultos e, mais recentemente, a emergência de uma circulação de discursos com enfoque nos meios de apropriação da natureza pela sociedade capitalista e suas relações com povos tradicionais.

Contudo, todos estes momentos indicam uma inclinação histórica dos movimentos da educação popular no ato de disputar os diferentes significados e sentidos dos processos de democratização, enfatizando as assimetrias e combatendo a subalternização de grupos sociais. Processos que ficam claros desde contextos em que as identidades são localizadas e organizadas institucionalmente (como em partidos e sindicatos) até a implosão das delimitações entre espaço e tempo, com a digitalização das relações em rede.

Essa mudança entre os planos físico e virtual trouxe outras formas de organização dos movimentos populares, otimizando também a desterritorialização e o desenraizamento dos grupos culturais, povos do campo, florestas, quilombolas e grupos feministas, provocando a diversificação das organizações e dos motivos mobilizadores dos coletivos e atores sociais. Grupos, estes, que passam a se posicionar a partir da ideia de sujeitos de direito, ou seja, que devem ser moralmente integrados à cidadania, além de serem realçados como produtores de conhecimento e não mais como requisitantes da generosidade do colonizador (ARROYO, 2012).

É possível também observar deslocamentos nas leituras sobre documentos e textos engendrados no debate da educação popular, notada-

mente a passagem da primazia da classe social para a ressignificação da leitura das dimensões socioeconômicas e simbólicas das condições assimétricas entre grupos sociais diversos aos quais incidem as necessidades de direitos básicos, como terra, teto, trabalho, saúde e educação. Já quanto à leitura política, houve a ampliação para sentidos que incluem sua dimensão cultural, ambiental, religiosa e sexual (PALUDO, 2006)

Dessa forma, os centros organizadores da dimensão político-pedagógica da educação popular passam a considerar as vozes invisibilizadas, ou exteriorizadas, pelos discursos hegemônicos. Nesse sentido, destacamos as vozes dos povos originários, evidenciando a possibilidade de uma outra experiência humana distinta daquela noção de humanidade centrada nos parâmetros de racionalização da Europa moderna. É possível observar a busca por elementos de distintas visões de mundo, articulando a sincronia entre ser humano e natureza para pensar outros modelos socioeconômicos, como o diálogo com o *buen vivir*, na perspectiva da etnia Quéchua do *sumakkawsay* (MOTA NETO; STRECK, 2019).

Tais entroncamentos emergentes das diferentes conjunturas indicam essa gramática da interculturalidade e da decolonialidade como forma de marcar a percepção da narrativa da modernidade em associação com a colonialidade. A pretensão é situar as condições de produção dos discursos e os esforços contidos no campo da educação popular em suas ressignificações na forma de ações, projetos, teorias e conceitos. Nas palavras de Walter Mignolo (2020), trata-se de assumir a colonialidade como a face mais obscura – e complementar – da modernidade.

Para Arroyo (2012), a articulação da educação popular à luz dos movimentos sociais (como defendemos no presente artigo) ainda é a única forma de desvelar o caráter civilizatório e desumanizante das teorias pedagógicas. O autor questiona como podemos identificar as “antipedagogias” como pontes que levam o bárbaro ao civilizado, o imaturo à maturidade, o inconsciente à consciência e o desumano à humanização. Em vez de reiterar estigmas (historicamente associados à colonialidade) e considerar a experiência social dos grupos populares pela *falta* (incivilidade, iletramento, incapacidade

organizacional, etc.), a organização de subjetividades e a ação coletiva preenche o vazio nomeando os projetos populares de emancipação a partir da produção de uma consciência capaz de tematizar criticamente as promessas de integração social pelo alto e as miragens de inclusão da sociedade de classes. Essa ambivalência traz a necessidade de reconsiderar os lócus enunciativos de professores e educadores. Aqui, a perspectiva intercultural, para além da semântica se sua palavra, se configura como um projeto que afronta qualquer perspectiva de racialização e, portanto, de desumanização do outro (WALSH, 2010).

Dessa forma, a interculturalidade, como ações e projetos políticos-pedagógicos, se coloca como uma forma associada à possibilidade de reconhecimento do outro. As pedagogias decoloniais são uma energia que não acata a sedutora narrativa única da modernidade, como apanágio de um grupo ou genealogia do progresso nucleado no processo de racionalização ocidental; antes, reconhecendo a heterogeneidade e a diferença como fundamentos de lugares de fronteira e processos híbridos: nas palavras de Du Bois a dupla-consciência (ITZIGSOHN; BROW, 2015), ou entrelugar para Bhabha (1998) e o pensamento dialógico em Paulo Freire (2016).

Paralelamente à afirmação institucional de balizas da democracia liberal no continente, as reivindicações por ampliação participativa, maior horizontalidade nos procedimentos, políticas redistributivas e demandas por reconhecimento da diferença social junto a setores e a identidades historicamente subalternizados circunscrevem fraturas importantes vocalizadas junto ao ciclo de movimentos sociais dos anos 2000 e 2010. No limite, as irrealizações das promessas democráticas e a insuficiência da afirmação republicana de uma cidadania formal contrastada com grandes desigualdades das condições de vida (CEPAL, 2019a), compreendendo das disparidades de renda até infraestrutura básica de bem-estar (saúde, educação, saneamento, etc.). Essa percepção tensiona as condições de integração e coesão social e posiciona os coletivos de educação popular no centro da crítica de assimetrias que encontram expressão material no acesso a bens culturais como a educação.

Nesse sentido, a conjugação política entre reconhecimento e redistribuição (FRASER, 1995) é importante para o entendimento das demandas morais da cidadania, associadas à valorização de identidades desrespeitadas e à setorialização de demandas populares, sublinhando, neste último aspecto, como a experiência social das classes é afetada de modo assimétrico pelas carências e crises. A força política da *privação econômica* (materializada na precarização das relações de trabalho e das instituições públicas de bem-estar social, como a escola pública) e da *subalternização cultural* (expressa na estigmatização de grupos e classes, na racialização da pobreza, na desvalorização das práticas populares, etc.) afirma a sobreposição de vulnerabilidades.

Tendo em vista essa *démarche*, entendemos a democratização como uma construção, ou seja, não se trata de um modelo institucional acabado. O conflito social, como demanda por democratização junto aos setores populares, ganha normatividade própria na medida em que os interesses de reprodução material são imiscuídos à crítica das dinâmicas de reconhecimento reificadas e excludentes, pois pautadas em uma concepção danificada de coletividade (bloqueando a demanda dos setores populares). A construção democrática, então, implica um processo de criatividade política dinamizado pelo constante rearranjo de sujeitos, apresentando demandas dos movimentos sociais que atravessam tanto canais institucionais quanto o terreno social, com a mobilização de recursos em projetos coletivos e a capacidade de elaboração de relações pluralistas que podem reconstruir políticas de reconhecimento e ampliar participação em mecanismos decisórios.

Esse esforço de maior horizontalização de integração cidadã, reconhecendo os movimentos sociais e as demandas cidadãs como interlocutores da arena política, orientou boa parte dos debates sobre a gestão pública nas ciências sociais latino-americanas na “onda rosa” e foi alicerçado nas figuras dos conselhos como instâncias consultivas, deliberativas e de aplicação do conteúdo de políticas públicas – modelos significativos, aqui, são o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social no Brasil (período Lula), o Conselho Nacional de Coordenação de Políticas Sociais na Argentina (governos

Kirchner) e os conselhos assessores presidenciais no Chile (governo Michelle Bachelet) (AVRITZER, 2011; GARRETÓN; CRUZ; AGUIRRE, 2012; CARMONA; COUTO, 2017). Certamente, os logros e as deficiências desses modos de participação são decisivos na construção democrática; contudo, gostaríamos de assinalar outro componente da demanda participativa: a imaginação política dos movimentos sociais não é redutível à institucionalização da participação.

Especialmente no caso da educação popular, o alinhamento crítico às instâncias estatais tem sido condição tanto para a inventividade pedagógica (com currículos e projetos autônomos das determinações formais) quanto para o discurso da emancipação, que tem como destinatário a construção política dos setores populares. Disso depreendemos que, diferenciada da mera afirmação institucional da democracia liberal, a construção democrática implica o reconhecimento da pluralidade de mecanismos participativos alicerçados nos movimentos sociais tendo em vista, sobretudo, a *publicização dos conflitos* (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006).

Um exemplo é a estrutura do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), que é uma rede latino-americana composta por aproximadamente 200 organizações da sociedade civil. A organização tem capilaridade em 21 países latino-americanos e desde a década de 1980 tem sido um espaço de articulação e organização do movimento da educação popular no continente. O primeiro presidente da CEAAL foi Paulo Freire e, desde sua origem, a instituição vem pautando a questão da democracia e dos conflitos com ações político-pedagógicas capazes de superar as assimetrias historicamente construídas, tendo em vista “democratizar a democracia” (PONTUAL; IRELAND, 2006).

O desafio latente segue o processo de evidenciar a correlação modernidade/colonialidade para, como afirma Enrique Dussel (1995), caminhar “*más allá de la modernidad*”. Esse desafio pode ser encarado desde a crítica os tropeços das inexperientes democracias brasileira e latino-americana, seguido pelo combate aos processos educativos antidialógicos e de racialização e desumanização, próprios do pensamento colonial, até a críticas a colonialidade

de poder (QUIJANO, 1992), que mantém a subalternização da América Latina em uma relação de dependência em relação às políticas imperialistas ou à razão da modernidade neoliberal (MOTA NETO; STRECK, 2019).

Em vez do silenciamento, da domesticação ou da heteronomia imposta pelos governos sobre o tecido social, a lógica democrática de exposição dos antagonismos (MOUFFE, 2013), vinculada à dinâmica movimentista da sociedade, entende que o político não pode ser orientado pela razão do consenso que escamoteia as diferenças sob princípios universais, mas pela constante negociação das diferenças sem abrir mão das subjetividades e dos projetos coletivos emergentes do conflito político. A própria inserção da educação popular junto aos movimentos sociais parece corresponder às novas formas de fazer política emergentes nas ruas dos anos 2010. Além da multidão e das dinâmicas de rede, a capacidade de processamento dos conflitos rejeita os formatos partidários e as lideranças estritas (verticalização) em prol de estratégias mais próximas da ação direta e em contato com a maior mobilidade dos repertórios entre contextos e grupos.

Esse ponto parece fundamental para um esquema interpretativo da educação popular. Uma das premissas do ciclo de democratização aberto nos anos 1980 foi a construção de sistemas políticos correspondentes a uma esfera pública capaz de processar os conflitos sociais e políticos a partir da garantia democrática de direitos civis e políticos. Aqui, uma das principais exigências é o constante confronto das sociedades com seus déficits internos, *y compris* o acesso e a permanência dos setores populares no sistema de ensino. Um dos pressupostos da construção democrática, então, repousa na auto-confrontação da sociedade com as irrealizações das quatro décadas de democratização política (NARITA, 2017).

Com as diversas modalidades de comunicação e com a pressão por horizontalização da participação política, as informações não são apanágio do sistema político, tampouco podem ser controladas “de cima”. Os diversos canais (perfis digitais, redes de contato, televisão, etc.) e plataformas (analógica, impressa, sonora e digital) dinamizam a ação coletiva por meio de referenciais simbólicos cujos impactos cognitivos (CEFAÏ, 2007) sensibilizam a opinião

pública diante de imagens e mesmo do sensacionalismo de denúncias, problemas, etc. A educação popular sinaliza precisamente a necessidade de ocupação da nova esfera pública com as assimetrias de oportunidades e de qualidade na estrutura do sistema de ensino, conduzindo o debate público-ideológico à desnaturalização das desigualdades.

MOBILIZAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO

O presente texto é uma contribuição teórica e temática para um esquema interpretativo da América Latina, com ênfase nos anos 2000 e 2010. A situação da educação popular à luz do significado histórico da construção democrática e da “onda rosa”, articulada à grade estrutural para a organização de projetos coletivos e movimentos sociais, é construída com o propósito de um diagnóstico *crítico*. Isso significa que a mobilização do conceito de crítica implica também a nomeação dos sujeitos em nome dos quais o campo da educação popular pode ser entendido como um projeto político de coletividades. Por isso, o discurso de emancipação é um componente fundamental para a consideração da situação presente a contrapelo: pensada a partir das capacidades bloqueadas ou latentes de transformação social mediadas pelas classes populares, entremeadas por critérios de renda e clivagens étnicas, configurando assimetrias no acesso aos bens culturais e ao ensino. Ao conjugar diversos referenciais da situação latino-americana (a crítica da colonialidade, afirmação étnico-racial, reconhecimento, redistribuição e participação política), o discurso da emancipação ecoado no campo da educação popular cifrou as lutas e a consciência de uma época em que movimentos sociais encontraram maiores oportunidades (a bem da verdade, mais ou menos correspondidas) junto aos sistemas políticos.

Enfatizando as experiências de educação popular, destacamos os limites das propostas de inclusão do sistema social – alimentadas com o bom desempenho econômico latino-americano, à luz das *commodities*, nos anos 2010 –, bem como as fraturas engendradas pelos giros modernizadores na região. Nesse sentido, se os projetos de educação popular indicam potencialidades de invenção política construídas a partir do terreno social, com a demanda

por participação e o questionamento das promessas formais da cidadania, eles igualmente sublinham os desafios estruturais da construção democrática que, sob a experiência da “onda rosa”, podem ser sintetizados em duas direções: (1) a correlação entre Estado e movimentos infra-estatais (movimentos sociais, protestos de rua, etc.), tendo em vista a abertura dos canais institucionais da política às pressões populares, e (2) a formação de sujeitos que, via educação popular, articulam a consciência da ação coletiva em torno de uma multiplicidade de demandas – não apenas um foco monolítico de pautas de classe, comunidade, etc. – para afirmação popular reforçada por perspectivas progressistas.

O discurso da emancipação, em projetos coletivos de educação popular, é indissociável da tematização pública das assimetrias. Se estas são mais amplas do que as desigualdades socioeconômicas, pois por assimetrias entendemos um complexo (econômico, político e cultural) de relações sociais e distribuição de recursos políticos geradores de subalternização, os movimentos de educação popular durante a “onda rosa” parecem ter levado a cabo a tarefa de explicitação desses conteúdos no conflito social.

À luz da presente crise, decorrente das *débâcles* socioeconômicas desde 2015 e 2016 e dos efeitos da pandemia de covid-19, a educação popular parece mais necessária do que nunca. Além de expor as vulnerabilidades, a presente situação tende a polarizar e a danificar os canais de socialidade e de projetos comuns. Se as dinâmicas de afirmação e proatividade da sociedade civil pavimentaram os campos democráticos nos anos 1980 e 1990 e as demandas pela construção democrática afirmaram um ciclo de movimentos dos anos 2000 e 2010, a nova realidade que se materializa parece distender a precarização das formas de vida a limites insustentáveis.

REFERÊNCIAS

ACRI, Martín Alberto; CÁCEREZ, María Carmen. **La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)**. Buenos Aires: Anarres, 2011.

ALMEIDA, Paul. **Movimientos sociales**: la estructura de la acción colectiva. Buenos Aires: Clacso, 2020.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S; ALENTEJANO, P.; EMERSON, R. (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 29-45.

BHABHA, Hommi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CARMONA, Rodrigo; COUTO, Barbara. Políticas de participación ciudadana en ámbitos locales de Argentina: alcance en términos políticos y de gestión pública. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 1, 2017.

AMAN, Robert; IRELAND, Timothy. Education and other modes of thinking in Latin America. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, 2015.

ANTUNES, Marília Mattos. **A revolução guiada: os Cuadernos de Educación Popular** e o projeto de formação da consciência revolucionária do trabalhador (Chile, 1970-1973). 202 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

AUSTIN, Robert. **The state, literacy, and popular education in Chile (1964-1990)**. Nova York: Lexington, 2003.

AVRITZER, Leonardo. A qualidade da democracia e a questão da efetividade da participação: mapeando o debate. In: PIRES, R. (Org.). **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: IPEA, 2011.

BENHABIB, Seyla. Zur Utopie und Anti-Utopie in unseren Zeiten: Rede anlässlich der Verleihung des Ernst-Bloch Preises 2009. In: KUFELD, Klaus (Org.). **Bloch-Almanach**. Talheimer: Mosseingen-Talheim, 2009.

BENNETT, W. Lance; SEGERBERG, Alexandra. **The logic of connective action: digital media and the personalization of contentious politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BRUNO-JOFRÉ, Rosa. Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta. **Foro de Educación**, v. 14, n. 20, 2016.

BULL, Benedicte. Comparing critical junctures: the democratic inclusion of social movements in Norway and Latin America. **Forum for Development Studies**, v. 34, n. 1, 2007.

BULL, Benedicte. Social movements and the “pink tide” governments in Latin America: transformation, inclusion and rejection. In: STOKKLE, Kristian; TÖRNQUIST, Olle (Orgs.). **Democratization in the global south**. Londres: Springer, 2013.

CABALUZ DUCASSE, Jorge Fabian. Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 45, 2019.

CARUSO, Loris; CINI, Lorenzo. Rethinking the link between structure and collective action. **Critical Sociology**, v. 35, 2020.

CEFAÏ, Daniel. **Pourquoi se mobilise-t-on?**. Paris: La Découverte, 2007.

CEPAL. **Panorama social de América Latina 2019**. Santiago: CEPAL/ONU, 2019a.

CEPAL. **Social panorama of Latin America 2018**. Santiago: CEPAL/ONU, 2019b.

DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, Aldo. **La disputa por la construcción democrática en América Latina**. México, DF: Universidad Veracruzana, 2006.

DELLA PORTA, Donatella. **Social movements in times of austerity**: bringing capitalism back into protest analysis. Malden: John Wiley & Sons, 2015.

DELLA PORTA, Donatella; DIANI, Mario. **Social movements**. Londres: Blackwell, 2006.

DIANI, Mario. The concept of social movement. **The Sociological Review**, v. 40, n. 1, 1992.

DOBRY, Michel. **Sociologia das crises políticas**. Trad. Dalila Pinheiro. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Trad. George Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

ELLNER, Steve. Las complejidades de la izquierda radical latinoamericana en el poder: experiencias y desafíos en el siglo XXI. **Cuadernos del Cendes**, Caracas, v. 30, n. 84, 2013.

ELLNER, Steve. **Latin America's pink tide**: breakthroughs and shortcomings. Nova York: Rowman & Littlefield, 2019.

EVERS, Tilmann. Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 4, 1984.

FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a post-socialist age. **New Left Review**, Londres, v. 212, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARRETÓN, Manuel; CRUZ, María; AGUIRRE, Félix. La experiencia de los consejeros asesores presidenciales en Chile y la construcción de los problemas públicos. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 74, n. 2, 2012.

GIUGNI, Marco. Was it worth the effort? The outcomes and consequences of social movements. **Annual Review of Sociology**, v. 98, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, 2002.

GREZ, Sergio. **De la “regeneración del rueblo” a la huelga general**: génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890). Santiago: RIL Editores, 2007.

HALL, Stuart. The question of cultural identity. In: HALL, Stuart; MCGREW, Anthony. **Modernity and its futures**. Londres: Polity, 1992.

HANGAN, Michael. Social movements: incorporation, disengagement and opportunities. In: GIUGNI, Marco; MCADAM, Doug; TILLY, Charles (Orgs.). **From contention to democracy**. Nova York: Rowman and Littlefield, 1998.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multitude**. Nova York: Penguin, 2004.

ITZIGSOHN, José; Brown, Karida. ‘Sociology and the Theory of Double Consciousness: W.E.B Du Bois’ Phenomenology of Racialized Subjectivity’, **Du Bois Review** 12(2):2015, p231–48.

KÄRNER, Hartmut. Movimentos sociais: revolução no cotidiano. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo (Orgs.). **Uma revolução no cotidiano?**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LECHNER, Norbert. La (problemática) invocación de la sociedad civil. **Perfiles Latinoamericanos**, v. 5, 1994.

MAMANI CUSSY, Ohlinda. La educación comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. **Revista Integra Educativa**, v. 4, 2011.

MARTÍNEZ, Zesar; CASADO, Beatriz; IBARRA, Pedro. Aproximación a los movimientos sociales como sujetos de emancipación. In: TEJERINA, Benjamin; PERUGORRÍA, Ignacia. **From social to political**: new forms of mobilization and democratization. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2012.

MARX, Karl. Briefe aus den “Deutsch-Französischen Jahrbüchern”: Marx an Ruge, September 1843. In: MARX, Karl. **Marx-Engels Werke**. Berlin: Dietz, 1981. (MEW I)

MCKETTA, Isla. Exploring recent trends in the Latin American telecom market. **Speedtest**, Nova York, 14 out. 2019.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2006. p. 205-212.

MIERES LAGOS, Manuel. **Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927)**. Santiago: Quimantú, 2013.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternizados e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MORAÑA, Mabel. Negociar lo local: la “marea rosa” en América Latina o qué queda de la izquierda?. In: MORAÑA, Mabel (Org.) **Cultura y cambio social en América Latina**. Madrid: Verveurt Iberoamericana, 2008.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019.

MORELOCK, Jeremiah; NARITA, Felipe Ziotti. **The society of the selfie: social media and the crisis of liberal democracy**. Londres: University of Westminster Press, 2021. (no prelo)

MOUFFE, Chantal. **Agonistics: thinking the world politically**. Nova York: Verso, 2013.

NARANJO, José (Org.). **Movimientos sociales y educación popular**. Bogotá: Dimensión Educativa, 1994.

NARITA, Felipe Ziotti. **A educação da sociedade imperial: moral, religião e forma social na modernidade oitocentista**. Curitiba: Appris, 2017. (Col. Leituras de Brasil)

NARITA, Felipe Ziotti. A dinâmica da sociedade civil no horizonte da educação popular. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 5, 2017. (Dossiê “Pensando as políticas públicas educacionais no Brasil” – orgs. Vânia Martino e Tatiana Noronha de Souza)

NARITA, Felipe Ziotti. Dois diagnósticos sobre a democracia. **Transições**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, 2020.

NARITA, Felipe Ziotti. **Educação, vida urbana e moralidade**: a elaboração do povo e a invenção do social no fim de século brasileiro. 358 f. Relatório (Pós-doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

NARITA, Felipe Ziotti. Espectros da multidão. **Revista USP**, São Paulo, v. 144, n. 2, 2019.

PALUDO, Conceição. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC, Unesco, CEAAL, 2006.

PITKIN, Hanna Fenichel. **The concept of representation**. Los Angeles: University of California Press, 1967.

POLLETA, Francesca; JASPER, James. Collective identity and social movements. **Annual Review of Sociology**, v. 27, 2001.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC, Unesco, CEAAL, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. **La educación popular en América Latina**: orígenes, polémicas y perspectivas. México, DF: Nueva Imagen, 1984.

PUIGGRÓS, Adriana. **Neoliberalism and education in the Americas**. Londres: Routledge, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, 1992.

RHODAKANATY, Plotino. Cartilla socialista. **Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México (UNAM)**, Cidade do México, v. 3, 1970 [1861].

RODRÍGUEZ, Simón. Sociedades Americanas en 1828 [1842]. In: RODRÍGUEZ, Simon. **Obras completas**. Caracas: Universidad Nacional Simón Rodríguez, 2016.

RODRIGUEZ TRIVIÑO, Oscar Hernán. **Educación popular y educación del campo en América Latina**: derecho nuestro, deber del Estado. 212 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

ROJAS OLAYA, Alí Rmón. **La hora de los hornos**. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Freie Universität Berlin, Berlim, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. **Critique de la raison dialectique**. Paris: Gallimard, 1960. (vol. 1)

SOMUANO VENTURA, Fernanda. Movimientos sociales y partidos políticos en América Latina: una relación cambiante y compleja. **Política y Cultura**, Cidade do México, n. 27, 2007.

SORJ, Bernardo. On-line/off-line: a nova onda da sociedade civil e a transformação da esfera pública. In: SORJ, Bernardo. **Internet e mobilizações sociais**: transformações do espaço público e da sociedade civil. São Paulo: Plataforma Democrática, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2015.

SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **O dilema latino-americano**: coesão social e democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SURIANO, Juan. **Anarquistas**: cultura y política libertaria em Buenos Aires (1890-1910). Buenos Aires: Manantial, 2008.

TORRES, Rosa Maria. **Educação popular**: um encontro com Paulo Freire. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1987.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-277, 2010.

WHITAKER, Dulce. Educação, sociologia e cursinhos populares. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 3, n. 1, 2013.

ZIMMERMAN, Marc; OCHOA BILBAO, Luis (Orgs.). **Giros culturales en la marea rosa de América Latina**. Puebla: Alternativas, Editorial La Casa, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2014.

Recebido em: 12/09/2020

Aprovado em: 21/11/2020