

---

**Educação popular na escola: um desafio persistente revisitado**

*La educación popular en la escuela: un desafío persistente revisitado*

Sandro de Castro Pitano  
**Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**  
Rio Grande-Brasil

**Resumo**

Sistematizando as reflexões desenvolvidas em um dos encontros do projeto de extensão Rodas/redes de conversa - “nós” da Educação Popular, promovido pelo GT06 – Educação Popular da ANPEd, o artigo retoma a pergunta sobre a possibilidade de realizar educação popular na escola, sobretudo, pública. Metodologicamente, adota, como fontes argumentativas, a análise bibliográfica, buscando embasamento em autores como Brandão (2006), Fleury (1990), e Freire (1987, 1992) sobre educação popular, e Hardt e Negri (2001), Berardi (2019) e Lazzarato (2017) sobre subjetividade maquínica e trabalho imaterial no período contemporâneo. Também se apoia em experiência de pesquisa participante, desenvolvida com professoras da Educação Básica, caracterizada como subversiva, por focar o tema da inovação pedagógica. A conclusão acena positivamente diante da pergunta central, ratificando a possibilidade e a necessidade de realizar educação popular na escola do período contemporâneo, renovando a tarefa transformadora de educadores e educadoras no decurso da história.

**Palavras-chave:** Escola; Educação popular; Período contemporâneo.

**Resumen**

Sistematizando las reflexiones desarrolladas en una de las reuniones del proyecto de extensión Rodas/redes de conversa - “nós” da Educação Popular, impulsado por el GT06 – Educação Popular de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd), el artículo retoma la pregunta sobre la posibilidad de realizar educación popular en la escuela, especialmente en las públicas. Metodológicamente, adopta el análisis bibliográfico como fuentes argumentativas, apoyándose en autores como Brandão (2006), Fleury (1990) y Freire (1987, 1992) sobre educación popular, y Hardt y Negri (2001), Berardi (2019) y Lazzarato (2017) en lo referente a la subjetividad maquínica y el trabajo inmaterial en la época contemporánea. También se basa en una experiencia de investigación participativa, desarrollada con docentes de Educación Básica, caracterizada como subversiva, por centrarse en el tema de la innovación pedagógica. La conclusión da una respuesta positiva a la pregunta central, confirmando la posibilidad y necesidad de realizar educación popular en las escuelas del período contemporáneo, renovando la tarea transformadora de los educadores a lo largo de la historia.

**Palabras clave:** Escuela; Educación popular; Período contemporâneo.

## **Introdução**

O presente artigo foi elaborado a partir das atividades desenvolvidas junto ao projeto de extensão interinstitucional: “Rodas/redes de conversa - “nós” da Educação Popular”, uma proposta do GT6 – Educação Popular da Anped, em comemoração aos seus 40 anos, completados em 2022. Apresenta uma sistematização do que foi abordado no segundo encontro, realizado em junho de 2023. Na ocasião, problematizamos um nó que se mantém há décadas nas discussões em torno da educação popular, sem perspectiva de consenso: se é possível realizar educação popular nas escolas e universidades, especialmente aquelas pertencentes à administração pública (municipal, estadual e federal).

Embora acabem posicionando-se afirmativamente, estudos como os de Fleuri (1990), que destaca a indagação como título: Educação Popular na escola pública? e Vale (2001, p. 11), problematizando limites e possibilidades também ao perguntar: “será mesmo possível desenvolvermos a educação popular na escola pública?”, demonstram a persistência de certa inquietação quanto ao tema. Inquietação que emerge no dia a dia do trabalho educativo de educadores e educadoras, imbuídos da concepção política libertadora que fundamenta a educação popular.

É com a intenção de agregar ao debate elementos da atual conjuntura política, econômica e social que o presente texto estrutura-se, fundamentado em investigação bibliográfica e em dados oriundos de pesquisa empírica junto a professores e professoras da Educação Básica. No esforço argumentativo, torna-se essencial estabelecer algumas delimitações conceituais, tais como: considerando a escola como uma instituição situada historicamente, quais as características do período contemporâneo; qual é e como se constitui a subjetividade em formação nesse período; e o que se considera como educação popular. A partir dessas definições, podemos estabelecer argumentos mais robustos, capazes de subsidiar uma posição responsiva ao questionamento em destaque.

O texto organiza-se em três partes, além desta introdução. Na primeira, são aprofundados e definidos termos elementares, como período contemporâneo e a respectiva subjetividade em formação; na segunda, reúnem-se elementos que caracterizam e expressam uma concepção de educação popular; a terceira parte apresenta e analisa uma experiência de pesquisa com professoras e professores da Educação Básica, pautada pelos fundamentos da educação popular, afirmados anteriormente. Por fim, a quarta, de caráter conclusivo, em que

são reunidos os principais resultados obtidos por meio do estudo, visando argumentar sobre o problema central reposto por este artigo: é possível realizar educação popular na escola, sobretudo na escola pública?

### **O período contemporâneo**

Na obra “O que é o contemporâneo?”, Agamben (2009, p. 59) considera a contemporaneidade como uma “singular relação com o próprio tempo, que adere a este, e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias”. A referência destaca a necessidade de afastar-se, de maneira contemplativa, do próprio tempo, em busca de uma capacidade crítica diante do vivido, buscando entendê-lo. Desafiado por tal assertiva, consideramos como período contemporâneo os últimos 50 anos, englobando os anos de 1970 em diante. Trata-se de um período que se mostra profundamente transformador das relações de produção, circulação e consumo. Conseqüentemente, o trabalho, que vem sendo moldado de acordo com os interesses do capital, constitui-se como elemento central e ilustrativo da formação social contemporânea. Nela, vivenciamos a junção dos meios políticos e econômicos, uma vez que o capital e sua lógica social estenderam-se a todas as instâncias da vida, colonizando a esfera política. As relações de trabalho, transformadas radicalmente nas últimas décadas, retratam muito bem tal fenômeno.

Nas atuais relações de trabalho opera uma força biopolítica que tanto promove como resulta do aprimoramento tecnológico, emergindo a partir de seus limites e possibilidades. Segundo Negri e Hardt (2001, p. 13), nessa produção biopolítica, os meios econômico, social e cultural sobrepõem-se e complementam um ao outro. Em meio ao amálgama de formas de vida e de relações de trabalho, temos a consolidação de uma espécie de semitrabalho, no qual são negociados fragmentos despersonalizados de tempo, recombinações pela lógica igualmente despersonalizada dos algoritmos – o trabalho de plataforma, regulado por aplicativos. Na prática, um trabalhador que ocupava 8 (oito) horas do seu dia a serviço de uma empresa, disponibilizando sua força de trabalho e recebendo um valor compatível, vê-se disponível por 12, 16 horas, recebendo apenas o que a empresa necessitar delas. Ao invés de trabalhar menos e ganhar mais, trabalha-se mais e ganha-se menos, influenciando profundamente a formação de uma nova subjetividade.

Um excelente exemplo do contexto contemporâneo, em suas relações de trabalho e produção, pode ser vislumbrado a partir do filme *The Company Men* (A grande virada, 2010),

que retrata a crise de 2008 nos Estados Unidos – *subprime* (créditos de risco). Nele, da noite para o dia, Walker (Ben Affleck), um funcionário que já aspirava à presidência da General Transportation Systems, uma empresa de tecnologia de construção e reparo de navios e estaleiros, é demitido. O que Walker pôde juntar durante uma década na empresa não cobre as despesas de um mês das contas familiares, que teimam em chegar. Destacam-se, também, as narrativas sustentadas pela mídia, afirmando que a sua desgraça é somente sua: o mundo continua a girar, os filhos crescem a despeito de sua vontade e a vida segue acontecendo lá fora. Quando, finalmente, Walker consegue um novo emprego, manifesta, entre satisfeito e resignado, que receberá apenas a metade em relação ao trabalho anterior.

Observamos que a financeirização substitui, gradativamente, as atividades de produção de bens físicos: o capital portador de juros passa a ser o centro do sistema econômico, social e político hegemônico, o neoliberalismo. A financeirização aparece nas operações especulativas, situadas na esfera da circulação (diminuindo a produção), tornando-se hipertrofiadas e desproporcionais em relação à produção real de valores. Os chamados rentistas, detentores e exploradores de um capital fictício, constituído, entre outros, por fundos de investimentos, ações e títulos públicos (dívidas contraídas pelos estados nacionais), que atuam na extração crescente de lucro (dinheiro) a partir de valores abstratos.

O processo de endividamento dos estados nacionais foi intensificado a partir da década de 1970. O excedente de capitais, com dificuldade de valorização na esfera produtiva, impulsionou o deslocamento de investimentos para a esfera financeira, por meio do aumento da oferta de crédito. Grandes corporações financeiras passaram a hipervalorizar as transações de mercado de ações, negociações de títulos e duplicatas. Grandes empréstimos foram concedidos a juros flutuantes, com a justificativa de “auxílio” aos países pobres (principalmente, da América Latina) para desenvolver programas de “minimização” ou “combate” à pobreza. As condicionalidades impostas aos devedores, em troca dos empréstimos, envolviam a necessidade de “reformas” estruturais econômicas e políticas, com o intuito de geração de superávit primário e garantia do pagamento da dívida (Streeck, 2013).

Diante desse panorama, importa lembrar que nos constituímos a partir do outro em processos educativos que têm lugar na materialidade da vivência cotidiana, influenciados e condicionados pelo modo de vida dominante e seus processos de subjetivação. Subjetivação é entendida como processo de transformação dos sujeitos, em especial, considerando as

relações de produção vigentes – trabalho, que, na sua forma contemporânea, é o trabalho imaterial. Relações produtivas que, como explicam Lazzarato e Negri (2001, p. 30), cada vez mais aparentam “independência com relação ao tempo de trabalho imposto pelo capital”, como se este não mais implicasse em subordinação; que “se põe em termos de autonomia com relação à exploração, isto é, como capacidade produtiva, individual e coletiva, que se manifesta como capacidade de fruição”, fragilizando a concepção clássica de trabalho diante da sua versão contemporânea, imaterial. A própria distinção entre tempo de trabalho/produção e tempo livre torna-se impossível, pois toda a vida em seus espaços e tempos é vida produtiva. Por isso, o trabalho imaterial é o principal formador e reproduzidor, ao mesmo tempo, da subjetividade contemporânea.

O trabalho imaterial é constituído por atividades laborais que produzem resultados intangíveis ou intelectuais, em contraste com o trabalho material, que envolve a produção de bens tangíveis. É caracterizado pela criação, manipulação ou transmissão de ideias, conhecimento, informações ou experiências. O trabalho imaterial, geralmente, é composto por serviços, software, música, arte, educação, entre outros, e envolve o uso intensivo da mente e da criatividade (pode incluir atividades de pesquisa, desenvolvimento de software, design gráfico, redação, consultoria, entre outras). Está, principalmente, ligado ao conhecimento, habilidades e experiências do trabalhador. Por exemplo, um consultor fornece valor por meio de seu conhecimento especializado e experiência em resolver problemas específicos.

Ao contrário do trabalho material, no qual a produção é frequentemente quantificável em termos de unidades físicas, o trabalho imaterial pode ser mais difícil de quantificar. Por exemplo, é difícil medir o valor exato de uma consultoria ou de uma obra de arte. Suas características destacam-se no contexto da economia digital, pois o avanço tecnológico, atrelado à financeirização econômica, tem tornado o trabalho imaterial cada vez mais relevante.

Trata-se, portanto, de uma dimensão essencial da sociedade de controle, como denominam Hardt e Negri (2001), redefinindo o trabalho e a produção no contexto neoliberal, valendo-se das condições tecnológicas da era digital. Nessa sociedade movida pelo trabalho imaterial (Lazzarato; Negri, 2001), os comportamentos de integração e de exclusão social, resultantes do processo de subjetivação, são interiorizados pelos próprios sujeitos: “o poder

agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro”, assim como os corpos, “no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade”.

A subjetividade maquínica (Berardi, 2019), hegemônica no período contemporâneo, configura um comportamento instintivo, autoimposto pelo sujeito que se apropria e é apropriado pelas suas características, consolidando um padrão. A sociedade move-se por relações binárias corporificadas pelas conexões maquínicas e pela ruptura de vínculos perenes, sendo que a instantaneidade configura-se como princípio normativo (nova cronologia). Na lógica técnica da conectividade virtual, maquínica, o eu totalitariza-se em meio à narrativa única e o pensamento autoritário, enquanto o tu restringe-se a um outro abstrato, sem corpo, sem nome, sem história. Anula a negatividade, interrompendo a dialética do vir a ser outro, que passa, apenas, a ser o mesmo do sujeito contemporâneo.

Uma subjetividade maquínica resulta da combinação da subjetividade, relacionada à experiência e percepção individual, com o aspecto das máquinas, que, geralmente, referem-se a entidades mecânicas ou digitais. Essa ideia emergiu a partir das discussões sobre a relação entre humanos e máquinas, inteligência artificial e os avanços tecnológicos do período contemporâneo. Seu perfil refere-se à atribuição de características subjetivas ou experiências humanas a sistemas e/ou entidades mecânicas ou digitais. Simulação de subjetividade, atribuição de intenções, projeção antropomórfica e compartilhamento simulado de experiências são maneiras como essa relação maquínica, que altera e molda a subjetividade humana, manifesta-se.

Portanto, a subjetividade maquínica explora os limites e interações entre o humano e o não humano, questionando como os seres humanos atribuem significado e interpretam o comportamento de sistemas automáticos, digitais ou mecânicos. Essa noção desafia-nos a entender, criticamente, nossas interações com a tecnologia, explorando questões mais profundas sobre consciência, identidade e ética em um mundo cada vez mais permeado por máquinas e algoritmos. Nossa forma de vida, em última instância, é pautada pelo isolamento resultante do individualismo.

Em meio a esse paradoxal isolamento conectivo, as estratégias de sobrevivência voltam-se para soluções particularistas, calcadas no bom desempenho em prejuízo das causas coletivas. A cultura contemporânea enaltece o indivíduo pelo estímulo ao crescimento pessoal, apelando para uma vivência intensiva do instante, descolada do passado e

descuidada do futuro. Com o foco do capital na financeirização, importa menos a produção, o que afeta a função da escola, ao mesmo tempo.

Diante do trabalho imaterial e da subjetividade maquínica, constitutivos do sujeito empreendedor, é como se o mito destacado por Freire na *Pedagogia do oprimido* (1987, p.137) acabasse plenamente efetivado: “O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica”. Porém, ele encontra-se desprotegido, despolitizado e escravizado pelo tempo total, não mais parcial e controlado da jornada contratada. Agora, nem contrato há mais, mesmo como temporário. Um paradoxo cruel explicita-se: atuar, estar disponível o tempo todo, porém, efetivamente *ser usado* apenas o tempo necessário. Tempo no qual o sujeito considera-se livre, afinal, empreendedor. Empreendedor de si!

Nessa sociedade conectiva, moldada por meio da subjetividade maquínica, como trata Berardi (2019), sem uma instância dominadora aparente, o opressor passa a ser o próprio oprimido. O oprimido a si mesmo interpreta, equivocadamente, que está sendo livre (uma exploração sem dominação, o que é muito mais eficiente). Como explica Lazzarato (2017, p. 174), “o trabalhador independente, cujo modelo é importado para dentro do assalariado, funciona como uma empresa individual”, assumindo a responsabilidade pela própria sorte. As regras que normatizam sua atividade permanecem exteriores, mas se manifestam “como se o indivíduo fosse a fonte e como se ela viesse do próprio sujeito”, levando o individualismo a sua realização plena.

Não havendo mais distinção entre explorados e exploradores emerge um outro desafio para pensarmos uma pedagogia do oprimido (a educação popular, de maneira geral) na cultura contemporânea, na qual a vida volta-se para a lógica da aceleração. E a escola, como instituição social situada historicamente, orienta-se pela mesma lógica. Não há alternativa à aceleração: acelerar as colheitas, acelerar as vendas, acelerar os lucros, acelerar a formação, acelerar a leitura... Ou seja, é preciso fazer mais, obter mais em menos tempo.

Na aceleração da vida, a experiência, no seu sentido profundo, que requer tempo, parar, pensar, sentir, ouvir a singularidade do vivido (Larrosa, 2015), é anulada, impossibilitando que o sujeito produza sentidos em seu processo de subjetivação. Consequentemente, instaura-se um cotidiano acrílico, repetitivo, pelo qual a sociedade

reproduz-se. Imaginemos isso ocorrendo na esfera da docência: ausência de reflexão sobre a prática, automatização profissional, cumprimento mecânico de currículos (BNCC), aceleração dos planos, anulação do protagonismo, silenciamento e isolamento.

[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e da memória, são também inimigas mortais da experiência (Larrosa, 2015, p. 22).

Como parte desse mesmo processo, a escola tem reproduzido a sua tarefa fundamental: formatar sujeitos para inseri-los em um cotidiano da positividade total, hiperestimulados, aparentemente ativos, consolidando o modelo social em curso. Formar sujeitos da opinião, em lugar de sujeitos do conhecimento. Sua dimensão converte-se em meramente operacional, capacitadora de indivíduos para que possam operar no sistema, adaptando-se nele e sobrevivendo da melhor forma possível, com foco no desempenho individual.

Sujeitos que vivem na perspectiva maquínica e conservadora da conexão, não mais da conjunção (estar junto). Na conexão, cada um permanece igual, não muda, contrariando o tornar-se outro da conjunção, cujo processo envolve o estranhamento, a reflexão e a interpretação. Aos poucos, vai se percebendo que subverter o hegemônico constitui-se como um grande desafio para a educação popular no período contemporâneo, na luta por viabilizar uma outra sociedade. Logo, a escola como instituição social, formadora da subjetividade, não pode ser ignorada pelos seus ideais libertadores.

### **A educação popular**

Compreender a educação popular na sua complexidade demanda uma abordagem que considere o caráter plural, tanto de sua história, trilhada por contextos e tempos múltiplos, quanto da sua prática, disseminada e adaptada diante das circunstâncias. Ela é composta por práticas sociais que atuam no âmbito da cultura e do conhecimento, com intencionalidade política e social guiada por um projeto de libertação. Práticas que têm lugar em espaços e tempos atravessados por circunstâncias peculiares, as quais demandam refletir e vislumbrar limites e possibilidades para as ações.

Além da pluralidade, destaca-se outra característica de uma educação que não é popular por ser acessível, disseminada, mas porque os sujeitos populares são sua razão de ser: a plasticidade. Como capacidade de reorganizar-se e remodelar procedimentos em

resposta a mudanças ambientais ou condições específicas, possibilitando o seu desenvolvimento. A plasticidade da educação popular também é reflexo de sua concepção metodológica, pautada pela participação. Ao considerar o posicionamento de todos os sujeitos envolvidos no processo, submete-se a diretividade coletiva, promovendo a colaboração e o trabalho em conjunto para enfrentar desafios complexos e multifacetados. O protagonismo do grupo promove a aderência orgânica das ações da educação popular, caracterizando a plasticidade (e pluralidade) sem abster-se de seus fundamentos.

A análise crítica da sociedade (ordenamento vigente) pode ser destacada como um primeiro imperativo da educação popular. Envolve o compromisso com o protagonismo dos sujeitos, reconhecendo que eles são os principais agentes da transformação. Com uma intencionalidade política radicalmente libertadora (utopia), assume o compromisso explícito com a transformação social e a construção de uma sociedade justa e democrática. Como salienta Freire (1992, p. 102):

Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move.

É fundamental articular o processo educativo com as lutas por direitos, pela igualdade e pela superação das desigualdades, contribuindo para a construção de uma cultura da solidariedade. Portanto, situa-se em oposição ao modelo neoliberal contemporâneo, que anula a dimensão coletiva da vida em sociedade em prol do indivíduo.

Lutar pela transformação e não apenas promover a mudança social significa não se contentar com menos desigualdade e mais justiça, a não ser que sejam processualmente entendidas como momentos da transformação. Assim sendo, considera a educação como um caminho possível e, ao mesmo tempo, essencial, apostando na formação subversiva da subjetividade, antagônica ao modelo maquínico do contemporâneo.

Um segundo imperativo é a concepção de existência como um processo histórico (nada é, tudo está sendo). Significa compreender que as experiências individuais e coletivas estão intrinsicamente ligadas ao contexto histórico em que ocorrem; que são influenciadas por uma série de condições sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo. Em vez de enxergar a existência como algo estático ou determinado apenas por características

individuais, a educação popular reconhece que as pessoas são moldadas por suas interações com o mundo ao redor e pelas estruturas sociais em que estão inseridas. Isso inclui a família, a escola, a comunidade, as relações de trabalho, bem como eventos históricos mais amplos que moldam o contexto social, como guerras, revoluções, movimentos sociais e avanços tecnológicos.

Pensar a existência como processo histórico implica entender, de maneira possibilista, que as identidades, as relações sociais, as instituições e as formas de pensamento são influenciadas por fatores históricos e contextuais. Por exemplo, o modo como uma pessoa se percebe e é percebida em relação à sua identidade de gênero, etnia, classe social ou nacionalidade é moldado pelas normas, valores e estruturas sociais de sua época e localidade. Esse imperativo da educação popular convida a refletir sobre como as mudanças históricas e as lutas por justiça social afetam as vidas das pessoas e contribuem para a construção de uma sociedade em permanente libertação.

Uma referência fundamental para o entendimento da educação popular a partir da sua pluralidade e plasticidade é Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo e educador popular brasileiro. Logo no começo da obra *O que é educação popular?*, Brandão (2006, p. 06) já oferece pistas sobre a sua possibilidade na escola, ao salientar que “a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença”. O autor explica que a concepção corrente de educação popular a considera uma espécie de extensão dos saberes escolares às diferentes classes populares. Trata-se de uma extensão que pode ocorrer de forma acrítica e limitada de acordo com os propósitos sistêmicos, ou crítica e problematizadora, inserida em movimentos de luta de classes de caráter político libertador. De qualquer maneira, diferentemente do seu significado primevo, correspondente à apropriação comunitária dos saberes fundamentais no processo de humanização – saber de todos, para todos.

Na perspectiva crítica, libertadora, uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se denominou, sucessivamente, de *educação de base* (no MEB, por exemplo), de *educação libertadora* ou, mais tarde, de *educação popular* surgiu no Brasil no começo da década de 1960. Emergiu do interior de grupos e movimentos à sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. Surgiu como um *movimento de educadores*, que trouxe, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular* e considerou-se como

uma base simbólica e ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, dirigida à transformação da ordem social, política, econômica.

Por sua vez, Fleuri (1990, p.159-160) considera a educação popular como o “conjunto de práticas vinculadas aos movimentos sociais de base, que fortalecem as classes populares como o sujeito de construção do poder popular, visando a uma sociedade socialista”. Salienta o esforço pela apropriação do conhecimento técnico-científico elaborado, sob uma perspectiva crítica, gestando conhecimento, “a partir de e em função de sua práxis”.

Cabe destacar a ideia central em ambos os autores: o lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular. Refere-se, neste sentido a movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular. O que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil escolar, universitária, religiosa e partidariamente militante, bem como a conquista de espaços criativos para novas formas de organização das classes populares.

A partir de uma crítica feita ao sistema vigente de educação (por exemplo, em *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire) e, especialmente, das formas tradicionais de educação de adultos, a educação popular, a educação é considerada como instrumento político de conscientização e politização. Atua pela construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva a sujeitos e grupos populares, de um saber dominante de efeito ajustador à ordem vigente.

No contexto brasileiro, embrionariamente, tudo se passa, durante poucos anos do início dos anos 1960, ao longo de algumas experiências dispersas. Primeiro, um novo paradigma de educação volta-se contra a educação. Depois, ele volta-se contra as condições sociais da sociedade desigual. Mais adiante, afirma-se como possibilidade de a educação ser um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de politização do povo, tornando-o capaz de transformar relações sociais.

Percebemos que a *educação popular* constitui-se como um modo de presença assessora e participante de educadoras e educadores comprometidos, ao invés de apenas um projeto próprio de educadores a ser realizado sobre pessoas e comunidades populares. Ela realiza-se em todas as situações, em que, a partir da reflexão sobre a prática, as pessoas

trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e instrumentalizam-se. Não se trata de uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado. Seria a escola um espaço institucional refratário a tais ações?

Concordando com Brandão (2006, p. 47), podemos afirmar que não, pois o desafio dos profissionais da educação, sua missão na escola consiste em:

[...] participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular, aportando a ele, ao longo do trabalho social e/ou político de classe, a sua contribuição específica de educador: o seu saber erudito (o da ciência em que se profissionalizou, por exemplo) em função das necessidades e em adequação com as possibilidades de incorporação dele às práticas e à construção de um saber popular.

Na sequência, segue um breve relato sobre uma experiência formativa, recentemente desenvolvida, junto a professores e professoras do Ensino Fundamental, orientada pelos imperativos e princípios da educação popular. Princípios criticamente seguidos, considerando as condições, limites e possibilidades do contexto de atuação em seu momento histórico, que confluem e encontram-se na presença militante, ancorada em ideais de transformação política e de empoderamento popular.

### **Educação popular na escola: experiência formativa por meio da pesquisa**

Essa experiência é resultado de uma pesquisa, cujo título pode aparentar certo desacordo com a educação popular: Implantação da Pedagogia de projetos no Ensino Fundamental: desafios, limites e possibilidades para a inovação pedagógica em tempos de Pandemia, desenvolvida com o apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS (2021-2023). O desacordo é devido ao uso do termo inovação, normalmente associado a produto e a mercado, instâncias sistêmicas do capitalismo na sua forma contemporânea. Entretanto, como será evidenciado, tratou-se de uma estratégia subversiva, com o propósito de viabilizar sua aceitação diante do caráter sistêmico (e excludente) das agências de fomento.

O objetivo do projeto de pesquisa consistiu em investigar o processo de execução da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata (RS), formalmente implantado desde 2019, buscando compreender os desafios, limites e possibilidades para a inovação pedagógica que emergiram no período da Pandemia da COVID-19 (a partir de março/2020). Especificamente, quanto às repercussões junto à prática pedagógica no Ensino

Fundamental, anos finais, no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase nas práticas inovadoras. Sinteticamente, visava identificar, sistematizar e socializar estratégias de inovação pedagógica desenvolvidas pelas professoras e professores daquele município.

A aparente inconformidade vai sendo superada a partir do momento em que se explica a compreensão de inovação que permeou a elaboração da pesquisa. Nela, inovar é entender que a melhoria ou mudança nas práticas pedagógicas existentes é condição para qualificar as aprendizagens e obter resultados mais satisfatórios na educação. Todo o movimento provocado pela busca consciente de alternativas em relação a princípios e/ou processos considerados esgotados configura-se como desafio de transformação.

No âmbito da educação, inovar compreende um desafio permanente, a ser assumido pelos seus múltiplos sujeitos diante de suas próprias práticas cotidianas, o que inclui a ruptura. Considera-se, portanto, a escola como instituição formadora e potencialmente transformadora, aberta à ruptura, estimuladora da criação como faculdade necessária a quaisquer práticas de transformação.

No contexto pesquisado, a inovação foi impulsionada pela necessidade de buscar novas e viáveis formas de trabalho para superar os desafios do fazer pedagógico diário, na busca por melhores resultados em relação à aprendizagem em todos os níveis e modalidades. A pedagogia de projetos, implantada pela gestão educacional do município, acabou se tornando um desafiador caminho para a inovação. Executá-la demandou a promoção do trabalho interdisciplinar a partir do interesse ou necessidades dos educandos, possibilitando experiências contextualizadas, significativas e desafiadoras, aguçando a curiosidade e o gosto pelo aprender.

A execução do projeto procedeu conforme as etapas formalmente previstas. Inicialmente, as professoras e professores do município foram convidados a responder a um questionário padronizado, cujas questões abordaram, além de aspectos pessoais como idade, formação em nível médio, superior, especialização e tempo de atuação, o conhecimento prévio sobre projetos interdisciplinares, a formação específica para trabalhar com projetos e a organização dos horários para planejamento interdisciplinar. Foi solicitado que identificassem uma proposta didática considerada inovadora por eles mesmos, avaliando

seus reflexos para a aprendizagem dos alunos, bem como as potencialidades e os desafios percebidos a partir da Pandemia da Covid-19.

Ao longo do processo desencadeado, onze experiências foram identificadas e aprofundadas, interligadas pela noção de inovação transformadora. A partir da identificação, foi procedido ao movimento de aproximação dos sujeitos em torno dos propósitos centrais do projeto, conduzido a partir de imperativos e princípios da educação popular (reflexão crítica sobre a prática, construção solidária do material de publicação e empoderamento profissional, por exemplo). Novamente, destacamos a superação da contradição aparente desde o título do projeto, entre o propósito anunciado e os valores da educação popular.

Trabalhamos intensamente na promoção do vínculo entre teoria e prática na construção dos relatos, buscando identificar princípios teóricos, conceitos e ideias que permeavam as experiências relatadas pelas professoras. Os relatos, que iniciaram unicamente na dimensão oral, aos poucos, foram ganhando a forma de texto, mediante o estímulo ao desenvolvimento da capacidade de escrita autoral. O olhar crítico e reflexivo sobre as próprias experiências, compartilhadas nos encontros coletivos, contribuiu para a instauração de um processo de construção de identidade profissional a partir de princípios como diálogo, participação, autonomia e protagonismo, entre outros.

A dinamicidade e complexidade do processo provocou a emergência de várias dificuldades no cotidiano profissional, as quais raramente são destacadas e, portanto, percebidas como desafios e enfrentamentos necessários. Como exemplos, citamos as temporalidades e espacialidades demandadas pela diversidade de papéis dos sujeitos envolvidos com a pesquisa: professoras e professores de escola e de universidade, bolsistas, diretoras, coordenadoras pedagógicas, mestrandas. Todas e todos com os seus múltiplos papéis complementares àquela atividade, tais como mães e pais, educadores e educadoras, dirigentes, alunas, pesquisadores e pesquisadoras, entre outros. São muitos espaços e tempos que se entrecruzam, atravessam-se sempre que um coletivo diverso necessita encontrar-se, resultando em integração limitada dos sujeitos.

Constatamos, coletivamente e em diferentes níveis por parte dos sujeitos, desafios para outros enfrentamentos necessários. Permeando amplamente o universo profissional envolvido, o “tempo” representou uma categoria emergente, pois se revelou indispensável desde o começo da implementação da Pedagogia de Projetos na rede municipal de Nova Prata/RS. Tempo que é necessário para a pesquisa, para as reflexões, para a formação

continuada/permanente, para o planejamento coletivo e para execução da proposta. Tempo aqui entendido como uma dimensão elementar para o exercício da docência, não raro ausente, insuficiente para a execução qualificada das atribuições profissionais. Um tempo que possa ser vivido, também, como interrupção, possibilitando a experiência, como salienta Larrosa (2015, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A falta de tempo, igualmente, mostrou-se relacionada às demandas da vida pessoal de uma profissão exercida, na sua grande maioria, por mulheres. O contexto pesquisado reflete essa realidade em que 100% das entrevistadas e 90,5% dos questionários foram respondidos por professoras.

A dimensão do protagonismo emergiu por meio da percepção de que processos que objetivam mudanças não podem ser elaborados sem a participação dos principais executores. Ignorados, professoras e professores são reduzidos a cumpridores de protocolos estabelecidos verticalmente, expressos em documentos oficiais. Tais processos necessitam ser construídos com os sujeitos, a partir de reflexões sobre a prática para impactar na realidade, aderindo a ela. Refletir sobre a própria prática é condição para a experiência formativa, aprendente, capaz de romper com a sucessão acrítica de eventos vivenciados no cotidiano profissional. Por exemplo, romper com a condição de coadjuvantes a que as professoras, geralmente, têm sido submetidas nos processos educativos, quando, na verdade, exercem papel indispensável na sua consolidação. Como esperar a adesão a novas propostas se não há participação nas decisões, cabendo apenas executar o que outras instâncias decidem?

As ações da pesquisa também foram, aos poucos, compreendidas pelos sujeitos como formação permanente. Estruturadas por meio de espaços coletivos, elas promoveram a realização de estudos associando teoria e prática, pois as reflexões partiam das dúvidas e dificuldades que emergiam de um processo em desenvolvimento. Como ensina Larrosa

(2015), a aprendizagem por meio da experiência necessita da riqueza relacional, entre sujeitos e suas vivências, em processos de partilha e problematização coletiva. Como se situam, professores e professoras, em relação a sua própria formação? A forma, sobretudo, quanto ao papel exercido pelos sujeitos, é uma dimensão fundamental da qualificação profissional em uma perspectiva libertadora.

Considerando a experiência relatada, os princípios e os ideais da educação popular, bem como as características da sociedade contemporânea, destacam-se aspectos que refletem a presença possível e necessária da educação popular na escola. Importa salientar que a referência à escola abrange seus sujeitos, espaços e tempos que se relacionam à instituição, e não necessariamente ocorrem dentro dela, exclusivamente nas salas de aula.

A experiência possibilitou instaurar espaços profícuos ao exercício do diálogo e troca de saberes, em condição de horizontalidade entre os participantes. Seus procedimentos foram ancorados nas metodologias participativas, contribuindo para a aprendizagem da democracia em movimento pela integração entre pares e, ao mesmo tempo, o engajamento de sujeitos com funções diversas em meio ao projeto. Acreditamos que as experiências proporcionadas por ele têm muito a contribuir para que uma cultura da participação e do protagonismo emerga junto às diferentes escolas nas quais atuam as educadoras envolvidas.

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar alguns dos principais desafios e limitações para desenvolvê-la no âmbito escolar, os quais incluem: estrutura e currículo padronizados, formação inadequada de professores, tanto inicial como continuada (permanente), pressões externas de avaliação, cultura escolar tradicional e a transmissão unidirecional de conhecimento. Submetidas à padronização de estruturas e currículos, as escolas são obrigadas a seguir currículos e padrões estabelecidos externamente (por organismos internacionais, governos, redes municipais/estaduais), o que pode limitar a flexibilidade para implementar abordagens mais participativas e contextualizadas. A disciplina e o controle do comportamento dos alunos são altamente valorizados na cultura escolar tradicional, cujas regras são estabelecidas impositivamente e aplicadas de forma rigorosa, punindo os alunos por comportamentos considerados inadequados.

A formação de professores, tanto inicial como continuada, acontece de acordo com a padronização antes referida do sistema escolar, ou seja, desenvolve-se, salvo exceções, a partir de processos tradicionais, tipicamente comprometidos com a cultura hegemônica (autoritarismo, passividade, uniformidade, entre outros). Esses processos, porém, não se

identificam com os principais valores da educação popular, podendo gerar resistência ou falta de compreensão sobre como experienciar essa abordagem. O estranhamento fica evidente quando as professoras deparam-se com práticas participativas e dialógicas, como as que vivenciaram junto ao projeto de pesquisa.

As escolas são avaliadas com base em procedimentos e resultados padronizados, exigidos externamente, pressionando para priorizar o ensino adequado a esses testes em detrimento de abordagens participativas e contextualizadas. Baseando-se em critérios predefinidos, há pouco espaço para avaliar conhecimentos que não se encaixam nesses padrões, reprodutores de hierarquias sociais. Nessa cultura tradicional, professores são responsáveis pela transmissão unidirecional de conhecimento, anulando a participação dos alunos e a construção coletiva do saber. Cabe aos alunos serem receptivos ao que lhes é apresentado e exigido, conseqüentemente, nos testes.

Todos esses limites ilustram e permitem dimensionar o desafio de desenvolver educação popular em contextos escolares. Enfrentá-los, por sua vez, requer um esforço conjunto de gestores, professores, alunos, famílias e comunidades para promover mudanças nas políticas educacionais, na formação de professores, na alocação de recursos e na cultura escolar. Enquanto tais esforços não se materializam, iniciativas pontuais continuam sendo importantes, demonstrando que, embora difícil, não é impossível fazer. É um processo gradual que exige comprometimento e trabalho contínuo, promovendo deslocamentos e rupturas nos espaços e tempos automatizados do cotidiano escolar. Afinal, assim como os demais trabalhadores, professoras e professores encontram-se submetidos ao avanço do trabalho imaterial e a subjetividade maquínica dos tempos atuais.

### **Considerações finais**

As reflexões e os argumentos elaborados ao longo do texto sinalizam, consideravelmente, um adensamento dos desafios para a educação popular em suas relações com o sistema escolar. Como instituição social que desenvolve um papel relevante na formação da subjetividade, a escola sofre múltiplas pressões normativas, visando ajustá-la aos interesses do capitalismo contemporâneo. Tais interesses atuam, inequivocamente, pela conservação de valores e pela adaptação direcionada aos novos modos de funcionamento do sistema predatório que submete a todos e todas, denominado neoliberalismo.

A análise conjuntural em torno das características do período contemporâneo, com ênfase nas relações imateriais de trabalho e nos modos de subjetivação resultantes, enfatiza um panorama de exploração renovada, sobretudo, devido ao obscurecimento da negatividade, representada pela figura do opressor, subsumida na aparente liberdade do empreendedorismo. Diante disso, urge inovar nas estratégias de luta, evitando o sufocamento total diante do incansável poder de atualização do capitalismo. As dimensões procedimentais, de ordem metodológica, destacam-se pela capacidade de ação, aproveitando, como evidenciado pela história, as brechas e concessões mínimas proporcionadas pelo sistema. Como Freire (1992, p. 43) ensina: “não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los estão em relação direta com os níveis de luta”.

A experiência de pesquisa viabilizou muitas ações com potencial transformador, embora reconhecidamente limitadas, principalmente se não houver continuidade. O isolamento e a autorresponsabilização dos sujeitos, típicos do período contemporâneo, são estimulados de todos os modos pela cultura neoliberal. Portanto, ainda que aparentem lograr resultados frágeis ou mesmo insignificantes, propostas como estas constituem-se como alternativas viáveis de enfrentamento, subvertendo as dinâmicas normativas da contemporaneidade.

A educação popular, ancorada em valores como compromisso político, solidariedade, protagonismo e na historicidade da existência, aberta à transformação e desejosa da utopia, mantém-se como força antagônica, sendo capaz de atuar, mesmo veladamente, pela subversão do sistema neoliberal que caracteriza o período contemporâneo. Diante dos enormes obstáculos delineados anteriormente, cabe manter vivos os seus ideais, a partir dos quais se constroem novas ideias e formas de luta. A esperança, portanto, conserva-se como virtude fundamental daqueles e daquelas que acreditam e, por acreditar, fazem educação popular, independente dos espaços e dos seus limites.

Acreditamos que a narrativa apresentada, aliando teoria e prática, responde afirmativamente ao nó que corresponde às possibilidades da educação popular na escola. A história corrobora essa premissa. Sim, é possível e necessário promover ações subversivas da sociedade de controle neoliberal em curso, por dentro do próprio sistema. Resistir e lutar, com a esperança renovada a cada encontro, avançando sem jamais capitular diante da força desumanizante do neoliberalismo. Eis a tarefa exigida dos educadores e das educadoras que se mantêm firmes na utopia da educação popular.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius N. H. Chapecó: Argos, 2009.

BERARDI, Franco. **Asfixia.** capitalismo financeiro e insurreição da linguagem. Tradução Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular na escola pública? **Educ. e Filos.**, Uberlândia, 4 (8), p. 159-162. Jan-Jun. 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAZZARATO, Maurício. **O governo do homem endividado.** Tradução Daniel P. da Costa. São Paulo: Editora N-1, 2017.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado:** a crise adiada do capitalismo democrático. Tradução Maryan Toldi. Lisboa: Editora Actual, 2013.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública.** São Paulo: Cortez, 2001. (4ª ed.).

WELLS, John. **The Company Men.** Estados Unidos: Berk/Lane Entertainment, 2010.

## Sobre o Autor

### Sandro de Castro Pitano

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9794-1303> E-mail: [scpitano@gmail.com](mailto:scpitano@gmail.com)

Recebido em: 12/05/2014

Aceito para publicação em: 29/08/2024