

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: ALGUMAS NOTAS PARA REFLEXÃO

Maria Tereza Goudard Tavares*

RESUMO

O artigo resulta de um esforço de delimitação de um campo teórico-conceitual que possa corporificar com alguma propriedade política e epistêmica algumas das tendências hegemônicas de Educação Popular (EP). Reconhecemos que, embora a palavra hegemonia possa estar na atualidade sob forte suspeição, o seu uso em nosso artigo não significa uma “vontade de verdade” e/ou de “poder”, e sim uma predisposição visceral para a dialogicidade, para a aventura de pensamento que, sem abrir mão do rigor e dos seus compromissos éticos e políticos, vem apostando em conexões epistêmicas mais transversais. Assim, abrindo mão de toda e qualquer tentativa de explicação mais totalizadora dos caminhos da EP na atual conjuntura educacional brasileira, afirmo que a EP é um campo teórico-prático que escolhemos trilhar, em função de escolhas políticas e ideológicas. Por isso, a EP expressa afinidades eletivas de nossas trajetórias, dado o longo convívio com o cotidiano da escola, tanto como professora de crianças, como formadora de professores(as) na Universidade. Deste modo, embora nos preocupemos com questões mais epistemológicas da Educação Popular, questões relacionadas à travessia da Educação Popular junto aos movimentos sociais em nosso país e na América Latina, o que nos move, nos identifica e qualifica essa nossa ação compartilhada é o “mundo da escola”.

Palavras-chave: Educação popular. Movimentos sociais. Processos formativos. Trajetórias históricas e epistêmicas da EP no Brasil.

ABSTRACT

POPULAR EDUCATION AND CONTEMPORARY SOCIAL MOVEMENTS: SOME OBSERVATIONS FOR REFLECTION

This article is the result of attempts to delimit a theoretical-conceptual field that can, with some political and epistemic legitimacy, embody the hegemonic tendencies of Popular Education (PE). Recognizing that even though use of the word “hegemony” is often currently viewed with suspicion, its adoption in this article does not refer to a “will to truth” and/or of “power”, but to a visceral predisposition towards “dialogicity” and the adventure of thought that, without sacrificing rigor or ethical and political commitments, focuses on more transversal epistemic connections. As such, relinquishing any and all attempts of all-encompassing explanations concerning

* Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Pós-doutora em Educação, atuando nas Licenciaturas e no Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) - Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado. Membro do GT de Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), desde 1998. mtgtavares@yahoo.com.br

the roads taken by PE in the current context of Brazilian education, one can posit PE as a theoretical and practical field that can be navigated according to political and ideological choices. Due to the long-term, shared, daily school routines in which both teachers of students and university teachers of future students take part, Popular Education expresses elective affinities that are related to our trajectories. In this manner, although we are often more concerned with epistemological issues regarding Popular Education, issues related to the dissemination of Popular Education along with social movements throughout Brazil and Latin America, what ultimately propels and identifies us, and characterizes our shared action, is the “world of the school”.

Keywords: Popular Education. Social Movements. Formative Processes. Historic and Epistemic Trajectories of PE in Brazil.

RESUMEN

EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS: ALGUNAS NOTAS PARA LA REFLEXIÓN.

El artículo es el resultado de un esfuerzo de delimitación del campo teórico-conceptual que puede encarnar con alguna propiedad política y epistémica, algunas de las tendencias hegemónicas de la Educación Popular. Reconocemos que aunque la palabra hegemonía podría estar hoy bajo fuerte sospecha, su uso en nuestro artículo de ninguna manera es una “voluntad real” y / o “poder”, y sin una predisposición visceral para la dialogicidad, para la aventura de pensar que, sin renunciar al rigor y sus compromisos éticos y políticos, está apostando por las conexiones epistémicas más transversales. Por lo tanto, desistiendo de cualquier tentativa de explicación totalizadora de la EP en la actual coyuntura educativa brasilera, afirmo que la EP es un campo teórico-práctico que hemos elegido para pisar, debido de las opciones políticas e ideológicas. Por lo tanto, el PE expresó afinidades electivas de nuestras trayectorias, dada la larga relación con la vida cotidiana de la Escuela, tanto como profesor de los niños, como un entrenador de maestros (as) de la Universidad. Sin embargo, aunque nos preocupamos por cuestiones más epistemológicas de la Educación Popular, problemas relacionados con el cruce de Educación Popular entre los movimientos sociales en nuestro país y en América Latina, lo que nos mueve, nos identifica y cualifica nuestras acciones es el “mundo de la Escuela”.

Palabras clave: Educación popular. Los movimientos sociales. Procesos formativos. Trayectorias históricas y epistémica de Educación Popular en Brasil.

Introdução

O presente artigo é fruto de algumas reflexões sobre a Educação Popular na contemporaneidade. Sobre o seu legado histórico e sobre as suas possibilidades de (re)criação e mobilização de inéditos viáveis (FREIRE, 1987) na Educação Brasileira contemporânea. Intentamos pensar neste artigo, sobretudo, as possibilidades de diálogo da Educação Popular com os movimentos sociais contemporâ-

neos, especialmente com o Movimento dos Sem Terra (MST), tendo como cenário de inspiração os eventos de participação popular ocorridos nas grandes metrópoles brasileiras em 2013 – eventos denominados genericamente nos meios jornalísticos e acadêmicos por “jornadas de junho” –, além de ser premiada por atravessamentos políticos e epistêmicos relacionados ao conjunto de questões emergentes dos três Seminários¹ organizados co-

1 I Seminário de Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação

ativamente por um grupo de professores(as) do Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais e do Mestrado em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, realizados respectivamente em 2008, 2011 e 2014, do qual fiz parte das comissões organizadoras, bem como coautora de artigo em livro publicado a partir do II Seminário.²

Por conta da força e da vigorosidade das questões emergentes oportunizadas tanto pelos movimentos das “jornadas de Junho de 2013”, quanto pelas questões trazidas pelos diferentes atores/pensadores(as) da Educação Popular e dos Movimentos Sociais presentes nos três seminários de Educação Popular realizados na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, entendo ser necessário pensar e aprofundar questões relativas ao papel da Educação Popular na atual conjuntura da sociedade brasileira, em especial junto aos movimentos sociais que não param de se mobilizar em todo o país, sobretudo o MST.

Para fins de melhor compreensão das questões anunciadas, denominarei a Educação Popular abreviadamente por EP, como de modo geral a definimos no Grupo de Trabalho nº 6 da ANPED, do qual faço parte como membro efetivo desde 1998, com participação sistemática nas reuniões anuais (e agora bianuais) do GT, tanto na apresentação de trabalhos, oferecimento de minicursos de forma compartilhada com companheiros(as) do GT, quanto na participação como parecerista *Ad Hoc* do referido Grupo de Trabalho.

Educação Popular na história da Educação Brasileira

Numa perspectiva histórica, passadas quase seis décadas de sua criação como uma pedagogia que nasce articulada aos movimentos sociais do final

de Professores: Diálogos entre saberes e experiências brasileiras (2009); II Seminário de Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: Outros Diálogos, Outras Questões (2011); III Seminário de Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: 50 anos do Golpe militar e a mobilização de “inéditos viáveis” no campo social e educativo (2014); todos realizados na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo, Rio de Janeiro.

2 Trata-se do artigo *A universidade popular e a popularização da universidade: notas para se pensar a universidade pública em área de periferia* (TAVARES; SILVA, 2012).

dos anos 1950, tais como as Ligas Camponesas, as lutas por terra e reforma agrária, as lutas anticoloniais na África e na América Latina (ARROYO, 2012), a EP é, para se expressar na linguagem de Paulo Freire, um movimento situado e datado na história da educação brasileira. Na sua certidão de batismo consta como local a cidade do Recife (PE), e como “data de nascimento”, maio de 1960, sendo necessário não esquecer a vinculação histórica e política entre a Educação Popular e os movimentos sociais, tanto no Brasil, quanto na América Latina e África, principalmente nas décadas de 1960 a 1980 do século XX, quando estes continentes viviam conjunturas colonialistas e de opressão através de regimes ditatoriais impostos a partir de golpes de Estado, como, por exemplo, no caso da ditadura militar no Brasil, violentamente imposta ao frágil campo democrático que se constituía no país, a partir de março de 1964.³

A EP, aqui entendida como uma pedagogia, isto é, como um conjunto de princípios políticos, epistemológicos e pedagógicos que fundamentavam ações e políticas junto ao movimento popular, todavia, pode ser entendida e explicada em sua genealogia a partir do estudo de conjuntura do período e dos cortes históricos que foram possíveis realizar para oferecer maior visibilidade à questão do campo político e educativo da época. Nessa leitura do mundo (para continuar o diálogo com a temática utilizando a linguagem de Paulo Freire), são evidentes alguns impulsos políticos que vão constituir o tecido social e histórico do final dos anos 1950 e início dos 1960, a saber: a Revolução Cubana e a convocação do Concílio do Vaticano II da Igreja Católica, em 1959, isso externamente, e, nos limites brasileiros, a chegada do grupo industrial à condição de elemento hegemônico do sistema nacional do poder, na década de 1960, como ensina Celso Furtado; o surgimento das Ligas Camponesas de Francisco Julião, em 1958; o crescimento político da área sindical urbana e do movimento estudantil com o CGT, o PUA e a UNE; a longa discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que serviu de tribuna para a luta de defesa da escola pública; a organização da Superintendência

3 O livro *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular* (PALUDO, 2001) retrata bem esse período.

de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) em 1959; e a Frente do Recife, em 1958, aliando comunistas, socialistas, liberais e católicos de esquerda na eleição de Arraes para a prefeitura da capital de Pernambuco e servindo de estímulo para a eleição de Djalma Maranhão para a prefeitura de Natal, em 1960. Estes eventos e outros explicam a efervescência cultural da passagem dos anos 1950 para os 1960 no Brasil, apresentando nessa efervescência política e social o campo democrático e popular que iria irrigar o governo de João Goulart (Jango) no incandescente e interrompido período das reformas de Base, entre 1961 e março de 1964, no Brasil.

Com base na leitura do imprescindível livro “De pé no chão também se aprende a ler”, de Moacyr de Góes (1980), aprendemos que, na questão dos princípios da EP propriamente dito, as propostas do que seria a Educação Popular dos anos 1960 começam a ser encaminhadas em 1958 com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire é relator do tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Como a linguagem é uma produção viva e para usar uma expressão dos nossos dias, em populações marginais leia-se populações excluídas, pobres, oprimidas.

Essa é uma das retomadas do vetor social e político na educação, questão escamoteada durante o Estado Novo (GÓES, 1980). Naquele II Congresso, os intelectuais, operários, camponeses e estudantes pernambucanos envolvidos com a EP convocam a um trabalho de construção de uma escola popular com os homens e mulheres e não para os homens e mulheres do povo (GÓES, 1980), propondo a substituição da aula expositiva centrada na autoridade do(a) professor(a) pela discussão coletiva e dialógica; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais, tais como o filme e uso do retroprojeto (PAIVA, 1973). Estes princípios teóricos e metodológicos constituem dispositivos concretos dessa intenção política e metodológica de transformar a educação como prática de liberdade, como nos convocava a pensar Paulo Freire. Esse posicionamento emergirá, novamente, na tese de Paulo Freire “Educação e atualidade brasileira”, em 1959, quando, em termos individuais, estabelece o “trânsito” da consciência

intransitiva para a consciência transitiva e crítica e, em termos sociais, o “trânsito” de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta (GÓES, 1980).

Esses são, em linhas gerais, alguns dos princípios epistêmicos e teóricos dirigidos aos movimentos populares dos anos 1960, e que a Educação Popular, entendida, de uma forma generosa e até ingênua, como um dos fundamentos e estratégias intencionais que poderiam mudar o mundo, sobretudo romper com as profundas e históricas desigualdades sociais e educacionais impostas ao povo brasileiro, especialmente aos setores subalternos do campo, aos trabalhadores(as) negros(as), aos favelados(as) das periferias urbanas e aos povos indígenas aculturados(as) e historicamente dizimados em quase todas as regiões brasileiras.

Movimentos de Educação Popular: princípios e modos de fazer

Do ponto de vista de uma possível tentativa de síntese, essas ideias, muitas vezes difusas e pouco sistematizadas à época, ganham encarnação com a vitória eleitoral da esquerda no Recife e em Natal, em 1958 e 1960, Miguel Arraes e Djalma Maranhão, respectivamente (GÓES, 1980). Assim, é possível estabelecer uma cronologia para o surgimento dos quatro movimentos de educação popular que são considerados fundacionais na constituição do campo da EP no Brasil:

- a) O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma;
- b) A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961;
- c) O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o governo federal, em março de 1961;
- d) O Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961.

Esses movimentos tiveram como objetivo comum, para usar uma linguagem contemporânea,

discutir as profundas desigualdades sociais brasileiras e incluir os excluídos da sociedade num processo educacional, cultural e político. Para alcançar essa estratégia, várias táticas, em diálogo com a perspectiva cersteuniana de que “a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 1994), foram desenvolvidas, diversificadas, dando a cada uma delas uma face própria, apesar da ideologia comum de esquerda, esta mais ousada em uns e outros não. Assim, nos limites deste artigo, é possível apontar alguns princípios básicos que identificam cada uma delas. No Movimento de Cultura Popular predomina a diversificação: a pesquisa educacional, que vai elaborar o Método Paulo Freire, em 1962 (GÓES, 1980), a alfabetização, o ensino fundamental, as praças de cultura, a editoração de textos e o teatro popular. A Campanha De Pé no Chão, partindo da proposta de erradicar o analfabetismo em Natal, vai criar acrescentamentos culturais como o estímulo e a organização de autos populares e folclóricos, assumindo a preparação do magistério municipal com o seu Centro de Formação de Professores, a iniciação ao trabalho com a sua Campanha De Pé no Chão também se Aprende uma Profissão, as praças de cultura e a criação de bibliotecas populares, programações diárias em rádios, construindo uma política educacional orgânica de e com as classes sociais urbanas subalternizadas (GÓES, 1980). Sua especificidade é desvelar que a escola não é apenas o prédio escolar, e, assim, ensinou crianças, jovens e adultos em acampamentos cobertos de palha de coqueiro e sobre chão de barro batido, formas arquitetônicas idênticas às casas dos pescadores das praias. Com isso barateou os custos e multiplicou as oportunidades de escolas. O Movimento de Educação de Base optou pela educação das classes camponesas através de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural promovida pelo clero e leigos católicos. O Centro Popular de Cultura abriu o caminho da politização das questões sociais através, principalmente, do “teatro de caixotinho”, da edição de livros, discos e filmes, mantendo a alfabetização como política secundária até o momento do Plano Nacional de Alfabetização do MEC, com a aplicação do Método Paulo Freire, em 1963.

A conjuntura político-educacional brasileira do período desabrocha com uma força tal que, em

setembro de 1963, quando ocorre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife, lá se reúnem 44 organizações que, espalhadas pelo Brasil, desenvolvem programas de alfabetização e cultura popular. O pano de fundo conjuntural, a “leitura de mundo” do período que agora é possível ler, é a mobilização política pelas Reformas de Base do Governo João Goulart, e já estão no palco os atores que interpretarão o “teatro da crise” na percepção de Gramsci, isto é, os tempos em que o novo tenta emergir mas o arcaico teima em sobreviver e não lhe abrir espaço. O desenlace é o Golpe de Estado de 1964, bem conhecido por todos, e que hoje, em 2014, completou 50 anos de sua tenebrosa e perversa memória.

Esse breve inventário da EP no Brasil, após 50 anos do golpe militar, nos parece ser inspirador do tema deste artigo, que é A Educação Popular e os Movimentos Sociais Contemporâneos: Notas para uma reflexão. Nesse sentido, depois de contextualizar e datar a EP, é chegada a oportunidade de refletir como esta pedagogia/epistemologia sobreviveu ao Golpe de Estado de 1964 e continuou sendo uma práxis político pedagógica, uma teoria educativa e prática sociocultural dos oprimidos (as), dos pobres, dos subalternos. Então vamos tratar da questão da ação pedagógica e política, afinal, no princípio era a ação, como Rosa Luxemburgo adotava como lema, inspirando-se no verso do Fausto contra o “cretinismo parlamentar” da social-democracia alemã (LOUREIRO, 2008). Ou seja, vamos tratar de como fazer, isto é, de metodologias utilizadas, ou modos de fazer (CERTEAU, 1994).

A Educação Popular adotou, principalmente, desde sua criação até os dias de hoje, dois materiais de expressão, sistematização e de produção de conhecimento: o Método Paulo Freire e sua função conscientizadora e a cartilha de alfabetização e sua função politizadora (BRANDÃO, 1985). Ambos remetendo à educação de adultos, especialmente de adultos (as) trabalhadores (as) tanto do campo quanto das periferias das grandes metrópoles.

No primeiro, o Método Paulo Freire, o slide era utilizado como forma audiovisual: através da imagem e da palavra do animador cultural (o/a professor/a) se abre a discussão da pedagogia da pergunta, no Círculo de Cultura. Antes de qualquer fonema alfabetizador são feitas duas leituras do

mundo: o mundo da natureza e o mundo da cultura. Esse é o tempo de discussão de mais ou menos dez slides, quando o alfabetizando descobre-se um criador da cultura e revela-se um sujeito de sua História. A partir daí lhe é apresentada uma palavra pesquisada em seu universo vocabular, identificados fonemas que serão recriados em outras palavras e a discussão pedagógica e política se faz. Essa proposta teórico-metodológica foi utilizada (e aprimorada) desde Angicos (GÓES, 1980), na década de 1960, até aos programas do Movimento de Alfabetização (MOVA), lançado em São Paulo, sendo resignificados e replicados por muitas prefeituras petistas em nível nacional no período de 1989 a 1991, quando Paulo Freire foi secretário municipal de Educação, no governo de Luiza Erundina (PT).

A segunda metodologia, a da cartilha politizadora, nasceu do esforço de fazer sintonizar a Educação Popular brasileira com a Revolução Cubana que, no momento, empreendia a sua libertação do analfabetismo, erradicando-o da Ilha. Esta proposta surge, também, no Movimento de Cultura Popular (MCP) expressando-se através do *Livro de Leitura para Adultos*, popularmente identificado como cartilha, de autoria de Josina Maria Lopes Godoy e Norma Porto Carreiro Coelho (1962). Esse livro teve como base a Cartilha de Alfabetização da Revolução Cubana, adaptando-o às condições do Recife. E de quase todo o Nordeste brasileiro, como por exemplo, fez a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, adaptando-a às condições culturais dos(as) analfabetos(as) de Natal, em texto recriado sob a coordenação de Maria Diva da Salete Lucena (GÓES, 1980).

Do ponto de vista do regaste histórico e metodológico, em 1995, a revista Contexto e Educação, da Universidade de Ijuí (RS), dedicou seu número 39 ao tema Alfabetização de Adultos em Cuba e América Latina: Memória do Futuro, sendo publicado um estudo de Moacyr de Góes (1995) intitulado “Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo”, comparando os três textos.

Foi assim, com o Método Paulo Freire, com os Livros de Leituras para Adultos e outras marcas indeléveis que a Educação Popular superou o Golpe de Estado de 1964 e sobreviveu no âmbito de

vários movimentos sociais, sobretudo como uma “pedagogia da resistência”, como Carlos Rodrigues Brandão sempre se refere à EP, sobretudo nos anos pós-ditadura militar no Brasil.

É sempre necessário recuperar que o Golpe de 64 destruiu a concepção de educação que então era pensada e propagada no Brasil: enquanto no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) o Estado estimulava a participação de educadores e educandos no processo de construção teórica e metodológica em consonância com a filosofia de Paulo Freire, os acordos MEC-USAID (1964-1968), dentro do modelo da Guerra Fria, transferiram para os Estados Unidos o pensar e as propostas de implementação e o direcionamento da educação brasileira. A sociedade brasileira, apesar da forte repressão do contexto do regime militar, não entendeu nem aceitou isso, sendo que estudantes e professores(as) reagiram na resistência, especialmente nas universidades públicas. Foi quando, explicado de forma muito genérica neste artigo, para arrefecer resistência e criação de consensos junto aos setores médios e da sociedade civil, a ditadura militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Neste contexto, inúmeros grupos sociais, tanto no campo quanto nas cidades, trabalharam no MOBRAL, alfabetizando jovens e adultos trabalhadores (as) utilizando o Método Paulo Freire, inúmeras vezes de forma clandestina, sem autorização das Secretarias de Governo responsáveis pela implantação desse projeto no âmbito do Estado brasileiro.

Lembramos também que naquele clima de repressão, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) converteram-se em núcleos de resistência à ditadura civil-militar. Ao aplicarem a metodologia de trabalho do ver, julgar e agir elas estavam reproduzindo o velho instrumental da Juventude Universitária Católica (JUC), uma das vertentes de ação da Educação Popular (GÓES, 1995). Este foi outro caminho de sobrevivência da EP no interior da Igreja Católica, que em diálogo com a opção preferencial pelos pobres, oportunizava ações de resistência através de várias frentes de trabalho junto ao povo, inclusive no campo da alfabetização política. O mesmo aconteceu com a Teologia da Libertação, lócus privilegiado da esperança e de resistência social, moral e espiritual à Ditadura militar no país. Quando a Igreja da América Latina se encontra em Medellín,

em 1968, vai propor a Educação Libertadora que, com seus paradigmas de educação dialogal e crítica, está reproduzindo de certa forma o discurso dos movimentos de Educação Popular no Brasil, pré Golpe de Estado. E ainda hoje, apesar das tensões entre as igrejas conservadoras e progressistas no Brasil ainda se fazem presente (no campo e na cidade), a reprimida palavra da Teologia da Libertação ainda ecoa na denúncia e no anúncio de pastorais da Igreja Católica.

Finalmente e resumidamente, quando ocorre a exaustão do Estado autoritário, a sociedade brasileira vai se reorganizando nas Associações de Moradores das cidades, nos movimentos no campo, nos recém criados Partidos Políticos e Sindicatos, fóruns de aprendizado da cidadania e discursos de resistência, descobrimos as palavras da educação popular.

Educativos também foram os movimentos pela Anistia e pelas Diretas Já, quando esse tecido político foi trabalhado, também, pelos comunistas nas franjas da clandestinidade, permeando nele sua utopia de uma outra e nova sociedade. Como não reconhecer que nas propostas das pastorais da Igreja Católica – pastorais da terra, dos trabalhadores urbanos –, nos movimentos étnico-raciais, nos movimentos em torno da criança e dos adolescentes, nos movimentos estudantis, na educação nos presídios, nos projetos de saúde popular e práticas extensionistas das universidades etc. não subsiste o clima da Educação Popular? A luta pelos Direitos Humanos, em sua função educativa, é uma convergência moderna da visão de mundo da educação popular dos anos 1960 – assim como os movimentos em defesa da mulher, da população negra e das populações indígenas. As greves do ABC paulista, das quais nasceu o PT, há 34 anos, não caíram do céu por descuido – elas resultaram de uma acumulação de forças da classe operária, dos camponeses sem terras, dos povos indígenas e suas lutas seculares, além das classes médias urbanas em torno de um repensar político, de uma renovação do sindicalismo, de um salto qualitativo do processo educativo, tudo em sintonia (e também em tensão) por um repensar de mundo, na qual o autoritarismo, a concentração de poder, a repressão e a violência de Estado no campo e na cidade já não podiam ser sustentados e impostos à maioria

da população brasileira. A democracia política que ao ser reconstruída com a Constituição de 1988, nos convoca a pensar tanto no seu sentido jurídico, quanto nos marcos institucionais e simbólicos na qual foi edificada, é fruto também da contribuição da esquerda brasileira – o que vale dizer que deu eco e continuidade às lutas da educação popular do início dos anos 1960, ao legado de lutas da EP e aos seus objetivos de democracia e justiça social no país.

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

E, para chegar à contemporaneidade, quero registrar que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dos (as) camponeses (as) que lutam há pelo menos 30 anos pela reforma agrária e pela esperança de um país mais justo, que ao promoverem ocupações nos seus assentamentos, logo organizam a escola, produzindo também o seu próprio material didático, além de pressionar e exigir do Estado as condições básicas para manutenção e formação de seus/suas educadores(as), sobretudo nos assentamentos nos quais os Sem Terrinhas – as crianças do MST – se fazem presentes.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terras, em suas lutas pelo fim dos grandes latifúndios, pelo acesso a terra e pela reforma agrária, lutam também pelo acesso à escola, por sua democratização quantitativa e qualitativa, pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido, reeditam e robustecem os princípios da Educação Popular, em especial o princípio político-epistêmico de que os sujeitos se formam na luta coletiva, como nos ensina Jaime Amorim (2003 apud BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 99): “O ato de ocupação torna-se o estopim para um profundo processo de transformação pessoal e política”. Esta afirmativa nos convida a pensar o papel da consciência coletiva forjada nos processos combativos e cotidianos da vida desses sujeitos.

Em suas lutas históricas e cotidianas, o MST convoca-nos a pensar pedagogicamente que seus três maiores combates referem-se à questão democrática, por isso combatem três grandes cercas: a do latifúndio, visando democratizar a terra; a da ignorância, visando democratizar a educação, não no sentido apenas de alfabetizar as pessoas, mas no sentido de democratizar o conhecimento; e a do

capital, para democratizar a riqueza produzida no país (AMORIM, 2004). E ao lermos a “Pedagogia do Movimento” (CALDART, 1997), identificamos a relação do projeto político educativo do MST com princípios mais amplos da Educação Popular, tais como a questão política da Educação, a questão da dialogicidade como método, a questão da complexificação do conceito de cultura e sua compreensão socioantropológica, a questão do trabalho como princípio educativo, a formação de intelectuais orgânicos e o trabalho coletivo de classes, dentre outros.

Ao tomarmos o MST como um dos mais importantes movimentos sociais brasileiros (e do mundo), humildemente estamos convencidas de que o ideário da EP está vivo, e de que as concepções de Educação do povo (no sentido de oprimidos dado por Freire, no sentido de pobres, dado por Milton Santos, ou no sentido de subalternos, dado por José de Souza Martins), no sentido dado pelos intelectuais e trabalhadores(as) que viveram a intensidade e a complexidade dos anos 60 do século XX, ainda sobrevivem nesses movimentos, sendo inspiradores de suas lutas e geradores de novas e pulsantes recriações.

Acredito que uma das questões fundamentais que os atuais movimentos sociais, além do já citado MST, isto é, do movimento negro, quilombolas, movimentos indígenas, movimentos feministas, movimentos de luta por moradia, movimentos de trabalhadores sem teto, movimentos em defesa do passe livre, movimentos estudantis, dentre vários outros, vêm impingindo aos estudos e pesquisas no campo da educação popular, seria em que medida estes movimentos sociais reforçam, questionam e radicalizam os princípios, conteúdos e metodologias da Educação Popular? Em que medida a Educação popular interroga, dialoga e confronta a educação escolar, especialmente os processos de escolarização oferecidos às crianças e jovens das classes populares nas redes de Ensino?

À guisa de (in)conclusões, procurarei trazer na seção a seguir algumas questões que vêm atravessando e tensionando a Educação Popular na contemporaneidade, e que a meu ver dialogam com questões acima referenciadas. Não no sentido de respondê-las, mas apresentando-as como novos desafios à inteligência e à luta coletiva, dentro e

fora das universidades e escolas, no tecido social mais amplo.

(IN) CONCLUSÕES: afirmando a Educação Popular como pedagogia do possível

Caminhos não há.
Mas as gramas
os inventarão.
Aqui se inicia,
uma viagem clara
para a encantação.
Fonte, flor em fogo,
o que nos espera
por detrás da noite?
Nada vos sovino:
com a minha incerteza,
vos ilumino. (GULLAR, 1983, p. 18).

Escolhi o belo poema de Ferreira Gullar para terminar o presente artigo, por considerar que o mesmo, além de ser um alerta aos impasses do presente, é um dispositivo que nos anima a manter viva a chama da luta esperançosa enraizada nos processos coletivos que historicamente fundamentam as nossas práticas de Educação Popular no interior da escola/universidade pública. Manter viva e acessa a luta e afirmar a busca de caminhos que possam construir por detrás do momento presente “uma viagem clara para a encantação”, como nos diz Ferreira Gullar, constituem a matéria-prima de nossa “vontade de potência”, expressa na elaboração do artigo em tela.

No processo de elaboração do presente artigo, em seu movimento de construção, busquei aos poucos nesse tempo lento de nossas geografias existenciais, recuperar alguns movimentos de sua construção, reiterando também o poeta Ferreira Gullar quando este afirma: “Caminhos não há. Mas as gramas os inventarão”. Esperamos que as nossas singelas contribuições possam servir para impulsionar o debate coletivo voltado à identificação de estratégias de enfrentamento da perversa realidade educacional brasileira, visando a superação das desigualdades sociais no campo e na cidade. Desigualdades históricas que, em pleno século XXI, teimosamente se dilatam e

se complexificam, delegando, especialmente ao campo político-epistemológico da Educação Popular desafios novos, complexos, exigindo não apenas outras estratégias de enfrentamento, mas, sobretudo, outras configurações teóricas e políticas, outros sistemas de pensamento, mais transversais, vigorosos e criativos.

Lembramos que um dos mais significativos ambientes favoráveis ao debate acadêmico sobre a Educação Popular no Brasil vem sendo proporcionado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), especialmente com a criação e a respectiva consolidação do Grupo de Trabalho Educação Popular, desde 1982. Ou seja, há exatamente 32 anos que esse grupo de trabalho vem buscando constituir um campo de produção de conhecimento plural, dialógico e polifônico, que se nutre da problematização e da ampliação dos paradigmas clássicos de cientificidade (COSTA; FLEURI, 2001).

De forma muito sucinta, assinalamos que o GT da Educação Popular vem especialmente a partir da década de 1990 do século passado produzindo, nos “encontros de intercâmbio” (Florianópolis e João Pessoa), categorias de análise e ferramentas teórico-práticas que primam pela busca de superação dos binarismos e das antinomias clássicas em nosso pensamento, tais como erudito x popular, saber científico x saber popular, alta cultura x baixa cultura, razão x emoção, público x privado, objetividade x subjetividade e implicação x explicação, dentre outros. Nesse sentido, uma literatura importante tem sido produzida (quase sempre de forma coletiva) por pesquisadores-participantes do GT: *A fala dos excluídos* (GARCIA; VALLA, 1996), *Educação popular hoje* (COSTA, 1998), *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular* (COSTA; FLEURI, 2001), *Educação popular: temas (re)correntes* (GONÇALVES, 2002), *Educação popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas* (BRAYNER, 2013) e *Educação popular: lugar e construção coletiva* (STRECK; ESTEBAN, 2013), por exemplo.

Esses livros, bem como a diversidade e a pluralidade das temáticas dos trabalhos apresentados nos encontros anuais, expressam a “escuta sensível” (BARBIER, 1992) e a “compreensão ativa” (BAKHTIN, 2000), presentes no interior do

GT. Essa “epistemologia barroca” (GAUTHIER, 1996) defendida por um núcleo do GT, em nossa concepção, vem possibilitando uma negociação nas fronteiras dos campos disciplinares constitutivos da ciência moderna. Acreditamos que essa competência dialógica, que é político-epistemológica, ao atravessar e transversalizar fronteiras epistêmicas, hibridizando conhecimentos e complexificando modos de compreensão e intervenção na realidade social, torna toda e qualquer tentativa de delimitação e contextualização fechada da Educação Popular uma vontade de poder, uma arbitrariedade, um movimento estranho à EP, que pode diluir e empobrecer o seu sentido de teoria em movimento (TAVARES, 2013).

Do ponto de vista do legado de pensamento da EP, os pensamentos de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Celso Beisiegel, Moacir Gadotti, Roseli Caldart, Marília Spósito, Miguel Arroyo, Danilo Streck, Reinaldo Fleuri, Edla Eggert e Flávio Brayner, dentre outros, são emblemáticos das diferentes lutas populares, tanto no campo, como na cidade, pelo direito de jovens e crianças entrarem na escola e nela permanecerem, tendo acesso aos conhecimentos e bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, vimos desenvolvendo e refletindo, desde a década de 1980, práticas profissionais ligadas às demandas educacionais de setores denominados populares, especialmente as práticas associadas à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as políticas públicas de acesso e permanência no sistema público de educação básica, especialmente em periferias urbanas.

Ao exercitar um breve inventário dessas práticas, as percebemos fortemente inscritas numa perspectiva crítica de relação escola/sociedade, segundo a qual o campo educativo é entendido, pois, como constituído e constituinte de relações sociais concretas, espaço do jogo de forças e de luta por hegemonia. Essa perspectiva corrobora a percepção de que os constrangedores índices de analfabetismo de jovens e adultos no país, do fracasso escolar de crianças pobres e faveladas, somadas às precárias condições socioculturais do sistema escolar público brasileiro, só podem ser profundamente compreendidos (e transformados) se analisados criticamente, reconhecendo os condicionantes histórico-sociais

que vêm atravessando, objetiva e subjetivamente, a escola pública brasileira em seu devir histórico.

A reflexão mais sistemática sobre a nossa trajetória no mundo da escola tem propiciado a compreensão teórico-política de que as (im)possibilidades concretas de edificação de uma escola pública de qualidade no país só podem ser compreendidas quando situadas no campo de forças e de interesses sociais concretos que se (re)definem no plano econômico, social, cultural e político.

Assim, mais do que procurar apenas compreender as questões estruturais e conjunturais que atravessam o fenômeno educacional brasileiro, em minha trajetória de professora-pesquisadora, fortemente relacionada à esfera pública, venho procurando dar visibilidade à complexidade do cotidiano escolar, à complexidade das políticas no chão da escola, no entendimento de que, nesse espaço, fartas são as pistas, os indícios (GINZBURG, 1990) que anunciam/denunciam as (im)possibilidades de uma escola pública de qualidade para todos no país.

Na contemporaneidade, ainda que sejamos a décima primeira economia do mundo, o Brasil registra indicadores sociais trágicos, especialmente nas áreas de saúde, educação, trabalho e renda. No campo educacional, a escola pública brasileira caracteriza-se, historicamente, por um processo de seletividade que atinge de maneira acentuada as classes populares. Tal processo se expressa nos altos índices de repetência e evasão, localizados, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (sobretudo nas classes de alfabetização e séries iniciais), como na insuficiência de vagas para atender a totalidade de crianças em idade escolar, principalmente nas áreas pobres dos grandes municípios do país.

No cotidiano escolar,⁴ vimos coletando e discutindo pistas, acontecimentos, micropolíticas que entre tantas traduções reiteram o caráter político da questão educacional, sobretudo a temática do direito à alfabetização, de acesso à leitura e à escrita, práticas culturais ainda fortemente interditas no país.

4 Conforme Certeau (1994, 2000), o cotidiano e a cultura ordinária que nele é produzida expressam não apenas repetição, alienação e conformismo, mas, sobretudo, invenção, subversão, criação. Nesse sentido, reiteramos o cotidiano escolar como espaço-tempo privilegiado, no qual os praticantes (CERTEAU, 1994) escolares (re)inventaram a escola, a si próprios e as suas práticas no mundo.

Nesse sentido, a reflexão sobre a nossa prática na escola tem possibilitado uma compreensão política de que não apenas a educação, mas, sobretudo, todos os direitos sociais básicos têm sido historicamente negligenciados, negados e/ou interditos às classes populares no Brasil.⁵ Porém, ainda que insuficiente para atender a demanda, a expansão da rede escolar, nas últimas décadas, trouxe para dentro da escola um enorme contingente de crianças dessas classes.

Por outro lado, a expansão da Educação Básica foi o primeiro passo da desmistificação do acesso à escola como garantia da democratização do ensino, pois se expandiu também o fracasso escolar das crianças das classes populares. Isto, entre tantas leituras, expõe a seletividade e a improdutividade da escola pública de massas no país. Ou, segundo alguns, revela a extrema competência da escola pública em “expulsar” as crianças das classes populares, responsabilizando-as precocemente, a partir de mecanismos objetivos e subjetivos, pela sua desistência e/ou fracasso na escola.

Assim, no longo e complexo caminho de luta das classes populares pela escola pública, a insuficiência de vagas, a péssima distribuição das escolas e a seletividade social dentro do aparelho escolar sempre constituíram os problemas centrais de nosso sistema educacional. Em pleno século XXI, pesquisas e estatísticas vêm confirmando, ano após ano, a denúncia de que às classes populares foi sempre interdito o direito de acesso, permanência e sucesso na escola pública no país.

No entanto, na tentativa de questionar e romper com a seletividade crônica do sistema educacional brasileiro, as classes populares vêm criando diferentes táticas,⁶ tentando pressionar o Estado para

5 Estamos denominando classes populares as camadas da população que vêm ocupando historicamente uma posição de subalternidade econômico-social no país. Apesar de reconhecer a complexidade e a heterogeneidade da categoria de classe social na contemporaneidade, com base em Freire (1987), Martins (2000) e Santos (1996), que nos falam, respectivamente, de oprimidos, subalternos e pobres, optamos pela categoria classe popular, grafando-a no plural, em virtude da amplitude dos sujeitos e grupos que podem ser abarcados por essa categoria.

6 Para Michel de Certeau (1994, p. 100-101), “a tática é a arte do fraco. Nessa concepção, a tática é um movimento dentro do campo do inimigo. A tática, como uma ‘astúcia’ aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas [...], tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo do poder do proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera”.

o atendimento às suas demandas educativas, principalmente pelo seu direito de entrar e permanecer na escola, além de, obviamente, receber da escola aquilo que o ideário liberal promete – o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o reconhecimento social de sua condição de cidadania.

A concretude das lutas das diferentes forças sociais por escolas vem implicando a (re)valorização de estudos sobre o papel desempenhado pelas demandas populares no processo de democratização da educação, assim como dos estudos sobre as lutas entre os diferentes setores e atores dentro e fora do sistema educacional, pelo acesso ou exclusão aos bens distribuídos por esse sistema.

Assim, à ideia propagada pela ideologia dominante e cristalizada a partir de um difuso senso comum, de que as camadas populares não demandam saber, de que são refratárias à escola, contrapõe-se às lutas concretas desses segmentos da população pelo acesso à escola pública, pela democratização do espaço escolar e pelo direito do acesso e definição do saber reconhecido socialmente.

Dados concretos, como as filas imensas que anualmente se formam nas grandes metrópoles (às vezes por noites e dias consecutivos), em frente às escolas públicas consideradas, até então, de qualidade, a trajetória histórica das creches e (pré) escolas comunitárias nas favelas cariocas e o pagamento de explicadoras⁷, para garantir o ingresso e a permanência de seus/suas filhos(as) na escola, são alguns exemplos urbanos dessas lutas. No campo, as diferenças táticas do Movimento dos Sem Terra em prol do direito à escolarização, do acesso e permanência na escola (vide os espaços escolares construídos nos acampamentos e assentamentos), são evidências do desejo do povo brasileiro urbano e/ou rural de entrar na escola e nela permanecer e aprender.

Por outro lado, no plano teórico, os estudos de Arroyo (1986, 2012), Beisiegel (1982), Spósito (1993) e Caldart (1997, 2000), dentre outros, vêm procurando inventariar e problematizar as lutas desses segmentos por escolarização, pelo acesso

⁷ *Explicadora* é uma expressão usual nas favelas do Rio de Janeiro para designar pessoas com níveis de escolaridade, em geral do sexo feminino, que se propõem a explicar o que a escola oficial não consegue ensinar. A explicadora tem sido uma personagem central na vida escolar das crianças das classes populares, infelizmente ainda pouco investigada no campo das pesquisas em educação.

ao conhecimento sistematizado, que tem na escola ainda a sua maior expressão.

Os povos do campo e da cidade querem ir à escola, lutam por uma escola mais justa, menos excludente, uma escola que dialogue com as suas culturas, que considere seus saberes e ensine os seus/suas filhos(as) como as diferenças têm sido construídas, como as desigualdades vêm sendo produzidas. Eles têm clareza de que o acesso e a permanência na escola podem fortalecer a luta cotidiana por melhores condições de vida. Em sua luta pela vida, a escola ainda ocupa uma centralidade, pois as camadas populares, sejam do campo ou da cidade, reconhecem os nichos de possibilidades que a experiência coletiva da escola pode propiciar.

As camadas populares reconhecem que a “escola carente” (ARROYO, 1986) à qual têm acesso na contemporaneidade é um arremedo da escola possível e necessária que urge construir. Percebem, nas entrelinhas de suas lutas na vida cotidiana, a ilusão fecunda (SPÓSITO, 1993) inscrita no desejo de entrar na escola, e nela permanecer, produzindo outra(s) experiência(s) substantiva(s) de ensinar e aprender, de relação com o conhecimento e com a própria vida.

Nesse movimento, as classes populares aprendem a desconfiar da retórica oficial da educação para todos, das propostas de democratização da educação escolar, identificando, nas contradições do discurso competente (CHAUÍ, 1989) do Estado brasileiro, que sua proposta de escola para todos e sua realização no baixo padrão possível para a maioria parece ser a sua estratégia-síntese em relação à educação do povo. Ainda assim, as camadas populares querem ir à escola, pois em seu interior vislumbram “mundos possíveis”.

Queremos firmar, ao contrário de certo “otimismo pedagógico ingênuo”, a ilusão fecunda que a luta e a efetiva conquista do direito à escola produz nos setores populares. Nessa luta cotidiana, nessa gramática do correr atrás, os subalternos vão aprendendo a ter “direito a ter direitos”, no sentido que nos ensinou Arendt (1995), uma condição fundamental para a materialização de uma cultura de direitos que urge ser construída.

Essa cultura de direitos, matizadora de um tipo de cidadania (ainda que utópica), não pode prescindir do espaço escolar, entendido como

lugar de encontro, de confronto, de produção e circulação de poderes e de saberes, de ação política, sobretudo da aprendizagem amorosa de uma ética de corresponsabilidade e da implicação, como nos ensina Paulo Freire e nos demonstra em sua ação prático-teórica o Movimento dos Sem Terra em suas lutas pela vida, pela terra e por escolas nas quais o conhecimento não seja propriedade individual, e sim um bem coletivo a ser socializado e utilizado por todos(as).

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1995.
- ARROYO, M. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. 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.
- BAKHTIN, R. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBIER, R. **A escuta sensível em educação**. Caxambu, MG: ANPEd, 1992.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANFORD, S., ROCHA, J. **Rompendo a cerca – a história do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.
- BRAYNER, F. (Org.). **Educação popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2013.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1982.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Teresópolis, RJ: Vozes, 1994. v. 1.
- _____. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. v. 2.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.
- COSTA, M.V.; FLEURI, R. M. **Travessia: questões e perspectivas na pesquisa em educação popular**. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.
- COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, R. L.; VALLA, V. (Org.). **A fala dos excluídos**. São Paulo: Papirus, Cadernos Cedes, nº 38, 1996.
- GAUTHIER, J. De algumas obscuridades epistemológicas a uma ciência barroca. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 55, p. 338-354, 1996.
- GINZBURG, C. **Mito, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. **Livro de Leitura para adultos**. Recife: MCP, 1962.
- GÓES, M. de. **De pé no chão também se aprende a ler – uma escola democrática (1961-64)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, n. 39, p. 45-64, 1995.
- GONÇALVES, E. P. (Org.). **Educação popular: temas (re)correntes**. Campinas: Alínea, 2002.
- GULLAR, F. **Toda Poesia (1950-1980)**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

LOUREIRO, I. Rosa Luxemburgo e os movimentos sociais contemporâneos: o caso do MST. **Crítica marxista**, Campinas, n. 26, p. 105-116, 2008.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo, 2001.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

_____. **Por outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SPÓSITO, M. P. **A ilusão fecunda**: a luta por educação no movimento popular. São Paulo: Hucitec, 1993.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular**: lugar de construção coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TAVARES, M. T. G. Por que estudar o local? A cidade como possibilidade de compreensão da História e da memória escolar. In: BONATO, N. M. C; XAVIER, L. (Org.). **A História da educação no Rio de Janeiro**: identidades locais, memória e patrimônio. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 52-68.

TAVARES, M. T. G.; SILVA, C. A. A universidade popular e a popularização da universidade: notas para se pensar a universidade pública em área de periferia In: ALVARENGA, M. S. Et al. (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 167-175.

Recebido em: 10.12.2014

Aprovado em: 26.02.2015